



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rodrigo Cerqueira do Nascimento Borba

**ENTRE A TÉCNICA E A TÁTICA:
MOVIMENTOS ESTUDANTIS NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL
CELSO SUCKOW DA FONSECA
(1967 – 1978)**

Rio de Janeiro / RJ
Novembro de 2017

Rodrigo Cerqueira do Nascimento Borba

**ENTRE A TÉCNICA E A TÁTICA:
MOVIMENTOS ESTUDANTIS NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL
CELSO SUCKOW DA FONSECA
(1967 – 1978)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes

Rio de Janeiro / RJ
Novembro de 2017

CIP - Catalogação na Publicação

B61e Borba, Rodrigo Cerqueira do Nascimento
ENTRE A TÉCNICA E A TÁTICA: MOVIMENTOS ESTUDANTIS
NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL CELSO SUCKOW DA FONSECA
(1967 - 1978) / Rodrigo Cerqueira do Nascimento
Borba. -- Rio de Janeiro, 2017.
156 f.

Orientadora: Sonia Maria de Castro Nogueira
Lopes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pos-Graduação em Educação, 2017.

1. História da Educação. 2. Movimento estudantil.
3. Ditadura civil-militar. 4. Memória. 5. Escola
Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca. I. Lopes,
Sonia Maria de Castro Nogueira, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **"ENTRE A TÉCNICA E A TÁTICA: MOVIMENTOS ESTUDANTIS NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL CELSO SUCKOW DA FONSECA (1967 – 1978)"**

Mestrando(a): **Rodrigo Cerqueira do Nascimento Borba**

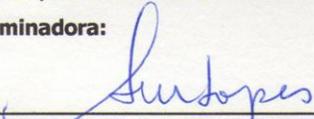
Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 30 de outubro de 2017.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes - Presidente



Prof. Dr. Luiz Antonio Constant Rodrigues da Cunha



Profa. Dra. Paula Leonardi

*Aos que sucumbiram em tempos de autoritarismo
por lutarem em prol de uma educação mais democrática e plural.*

In memoriam.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo suporte e pelo apoio que me permitiram chegar até aqui.

À Prof^a. Dr^a. Sonia de Castro Lopes, por tudo o que a tornou uma orientadora singular. MUITÍSSIMO obrigado pela oportunidade inigualável e indescritível de ter sido seu derradeiro mestrando.

Aos titulares e suplentes das bancas de defesa de mestrado e de exame de projeto de dissertação, pelas críticas e contribuições ao trabalho desenvolvido. Minha gratidão aos professores Luiz Antonio Cunha, Paula Leonardi, José Cláudio Sooma e Lia Faria.

Aos docentes que, ao longo dos últimos anos, contribuíram para minha formação pedagógica e educacional, de modo especial às professoras Jacqueline Girão, Ana Prado, Cláudia Piccinini, Mônica Santos, Daniela Patti, Miriam Chaves, Irma Rizzini, Margarida Gomes e Teresa Gonçalves.

Às professoras Marisa Brandão e Tereza Fachada, pelo amparo fundamental e gratuito à minha pesquisa.

Aos entrevistados Carlos Maia, José Cláudio Teixeira, Vera Lúcia Correia, Virgínia Fontes e Zuleide Silveira, pelo compartilhamento de ricas e às vezes dolorosas lembranças, bem como de materiais que também constituíram matéria-prima para esta dissertação.

Ao Setor de Arquivo do CEFET/RJ, pela presteza.

Aos amigos, pela torcida e motivação.

À Bruna, Geise, Fabiana, Gustavo, Patrícia, Fábio, Zé Roberto, Gustavo e demais companheiros de pós-graduação que devido ao limite de espaço não posso inserir aqui, por dividirem experiências importantes e partilharem saberes valiosos durante a caminhada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, em especial à Sol, pela atenção e pelo zelo.

À CAPES, pela bolsa de mestrado essencial para o êxito de minha pesquisa.

RESUMO

BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento. *Entre a técnica e a tática: movimentos estudantis na Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (1967 – 1978)*. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

Esta dissertação, inserida no campo da História da Educação, mais especificamente na esfera da História das Instituições Educacionais, analisa diferentes movimentos estudantis ocorridos na Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (ETF-CSF) durante a ditadura civil-militar brasileira. Seu recorte temporal, estabelecido entre os anos de 1967 e 1978, remete-se ao período de vigência da escola e contempla o momento crítico de inflexão do regime ditatorial. Perspectivada do ponto de vista teórico por reflexões que mobilizaram as categorias de *programa institucional* (DUBET, 2006), *estratégia e tática* (DE CERTAU, 1998), *poder* (FOUCAULT, 2000; 2001; SILVA, 2007) e *memória* (POLLAK, 1989, 1992; LE GOFF, 1996; NUNES, 2004; ARAUJO, 2008; 2012; ARAUJO E SANTOS, 2007), nossa pesquisa embasou-se nos testemunhos de ex-alunos da escola produzidos pela metodologia da história oral e em documentos institucionais localizados no Setor de Arquivo do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Reportagens sobre a instituição no *Jornal do Brasil*, no *Correio da Manhã* e no *Diário de Notícias* também compuseram nosso *corpus documental*, indiciando a desenvoltura de certos sujeitos nos campos político e educacional. No estudo da articulação entre distintos atores escolares, também contamos com informações extraídas do impresso estudantil *O Mícron*, jornal elaborado pela Agremiação Estudantil Técnico Industrial (AETI), órgão representativo dos alunos da ETF-CSF até 1969. Em termos metodológicos, os depoimentos que mobilizamos foram fabricados e problematizados à luz das considerações de autores como Portelli (1997) e Bourdieu (2003), enquanto os procedimentos de análise documental do acervo do CEFET/RJ foram balizados pelas reflexões de Vieira *et al* (2000) e o entendimento da legislação educacional orientado por Faria Filho (1998). Em Luca (2008) e em Campos (2012), encontramos subsídios para trabalhar com as notícias que circularam pela grande imprensa nas décadas de 1960 e 1970, enquanto que Bastos (2016), Orlandi (2007), Amaral (2002) e Nóvoa (1997) foram alguns dos referenciais acionados nas análises de *O Mícron*. Concluimos que, em tempos de autoritarismo, dois momentos distintos marcaram os levantes estudantis na ETF-CSF: um antes até 1969, no qual eram possíveis manifestações discentes audaciosas, e outro a partir de 1970, quando dispositivos de poder acionados por diferentes agentes tentavam suprimir sistematicamente quaisquer pretensões de subversão.

Palavras-Chave: História da Educação. Movimento estudantil. Ditadura civil-militar. Memória. Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca.

ABSTRACT

BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento. *Between techniques and tactics: student movements at the Celso Suckow da Fonseca Federal Technical School (1967 - 1978)*. [Master's Dissertation in Education]. Faculty of Education, UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

This dissertation, inserted in the field of the History of Education, more specifically in the sphere of the History of Educational Institutions, analyzes different student movements that took place at Celso Suckow da Fonseca Federal Technical School (ETF-CSF) during the Brazilian civil-military dictatorship. Its temporal clipping, established between the years of 1967 and 1978, refers to the period of the school existence and contemplates the critical moment of inflection of the dictatorial regime. In this paper, we present a theoretical framework based on the categories *institutional program* (DUBET, 2006), *tactics* and *strategies* (DE CERTAU, 1998), *power* (FOUCAULT, 2000; 2001; SILVA, 2007) and *memory* (POLLAK, 1989, 1992; LE GOFF, 1996; NUNES, 2004; ARAUJO, 2008; 2012; ARAUJO E SANTOS, 2007). Our research was based on the testimonies of school former students produced by the methodology of oral history and on institutional documents located in the Archive Sector of the Celso Suckow da Fonseca Federal Center for Technological Education (CEFET / RJ). Reports about the institution in *Jornal do Brasil*, *Correio da Manhã* and *Diário de Notícias* also compiled our documentary corpus, indicating the resourcefulness of certain subjects in the political and educational fields. In the study of the articulation among different school actors, we also have information extracted from the *O Micron* student publication, a journal prepared by the AETI, a representative body of the ETF-CSF students until 1969. In methodological terms, the interviews that we mobilize were fabricated and problematized in the light of the considerations of authors such as Portelli (1997) and Bourdieu (2003), while the procedures for documentary analysis of the CEFET/RJ collection were based on the reflections of Vieira *et al* (2000) and the understanding of educational legislation oriented by Faria Filho (1998). In Luca (2008) and Campos (2012), we find subsidies to work with the news that circulated in the mainstream press in the 1960s and 1970s, while Bastos (2016), Orlandi (2007), Amaral (2002) and Nóvoa (1997) were some of the references used in *O Micron* analyzes. We conclude that, in times of authoritarianism, two distinct moments marked the student uprisings in the ETF-CSF: one before 1969, in which audacious student demonstrations were possible, and another from 1970, when power devices triggered by different agents attempted to suppress systematically any pretensions of subversion.

Keywords: History of Education. Student movement. Civil-military dictatorship. Memory. Celso Suckow da Fonseca Federal Technical School.

SUMÁRIO

	Página
Introdução	16
Capítulo 1 - Uma “fábrica” de técnicos	25
1.1 - Dos aprendizes artífices aos técnicos	26
1.2 - Escola modelo? Instituição padrão?	46
Capítulo 2 - “Prestigia a AETI, os teus direitos ela defende”	63
2.1 - Nas páginas de <i>O Mícron</i> , manifestações e disputas na AETI	65
2.2 - Poder e resistência: a ETF-CSF como palco de lutas	82
2.3 - Coerção e cooptação: dispositivos de disciplina na ETF-CSF	89
Capítulo 3 - Repressão prévia e permanente	107
3.1 - Nada de proibido, mas tudo proibido	108
3.2 - O poder revezado: os inspetores	121
3.3 - Edmar de Oliveira Gonçalves: o construtor de memórias	131
Epílogo	141
Referências bibliográficas	146
Referências documentais	152
Anexo	156

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE - Associação Brasileira de Educação.

AETI - Agremiação Estudantil Técnica Industrial.

AI – Ato Institucional.

ALN - Ação Libertadora Nacional.

AMES - Associação Municipal de Estudantes Secundaristas.

BDTD/IBICT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

BID - Banco de Interamericano de Desenvolvimento.

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.

BNDE - Banco Nacional de Desenvolvimento.

CAPES –Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CBAI - Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial.

CEFET/RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

CF – Constituição Federal.

CRM – Conselho Regional de Medicina.

DEOPS – Departamento Estadual de Ordem Pública e Social.

DOI-CODI - Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna.

DOPS - Departamento de Ordem Política e Social.

DOU – Diário Oficial da União.

ESG – Escola Superior e Guerra.

ETF-CSF – Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca.

ETN - Escola Técnica Nacional.

EUA - Estados Unidos da América.

LDBEN - Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional.

MAR - Movimento de Ação Renovadora.

MEC– Ministério da Educação e Cultura.

MESP - Ministério da Educação e Saúde Pública.

OPEMA - Operação Mauá.

OSPB - Organização Social e Política do Brasil.

PCB – Partido Comunista Brasileiro.

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação.

PRODEM - Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Curta Duração.

PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SNI – Sistema Nacional de Informações.

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas.

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

UFF - Universidade Federal Fluminense.

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UNE - União Nacional dos Estudantes.

UNETI - União Nacional dos Estudantes Técnicos Industriais.

USAID – *United States Agency for International Development.*

LISTA DE IMAGENS

	Página
Imagem 1. Níveis de ensino e suas respectivas articulações entre 1942 e 1961.	37
Imagem 2. Níveis de ensino e suas respectivas articulações entre 1961 e 1971.	41
Imagem 3. Convites para o velório e o funeral de Celso Suckow da Fonseca.	43
Imagem 4. Propaganda de empresa convocando técnicos formados na ETF-CSF.	54
Imagem 5. Reportagem publicada no <i>O Micron</i> sobre a Guerra do Vietnã que resultou em processo contra Carlos Alvarez Maia na Polícia Federal.	77
Imagem 6. Ilustrações presentes no jornal da AETI apresentando críticas ao regime disciplinar da escola e à repressão contra estudantes.	79
Imagem 7. Disciplinas do curso técnico em eletrônica e respectivas cargas horárias.	111
Imagem 8. Anúncio de curso de especialização no ensino superior onde Edmar Gonçalves consta como membro do conselho de supervisão.	135
Imagem 9. Anúncio de curso de especialização no ensino superior onde Edmar Gonçalves consta como membro do conselho de supervisão.	136

LISTA DE TABELAS

		Página
Tabela 1.	Dados editoriais de <i>O Mícron</i> .	70
Tabela 2.	Estudantes expulsos em 15 de janeiro de 1969 e respectivos motivos.	98
Tabela 3.	Estudantes expulsos em 31 de janeiro de 1969 e respectivos motivos.	100
Tabela 4.	Quantitativos de candidatos e vagas em concursos de acesso à ETF-CSF realizados nas décadas de 1960 e 1970.	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Curvas de vagas e candidatos para a ETF-CSF em diferentes anos.	Página 48
-------------------	---	----------------------------

O Revoltado

Ao vagar pelas veredas da vida
Desta vida tão simples e atormentada,
Desesperado busco em minha estrada
Um bom jardim de rosas coloridas.

Porém, minh'alma jovem e corroída
Pela farsa chamada sociedade,
De rosa achou os espinhos da impiedade
E pétalas de cores corrompidas.

Hoje, com tantas chagas doloridas,
Meu espírito parou de palpitar.
Para que vive o jovem então a lutar,
Se sozinho não cura suas feridas?

Vou gritar, ao meu ser dar expansão,
Mas choro como reles condenado,
Não mais sinto o bater do coração.

Pois já sou vil, sou mau, sou transviado;
Sou apenas um ser sem expressão
E por todas as leis desajustado.

Ajudai-me, bom Deus! Que confusão!
Por que me tratam assim de revoltado,
Quando procuro amor e compreensão?

José Máximo Ribera.
In: *O Micron* (MAIO/1966)

INTRODUÇÃO

Somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos.
Sem memória não existimos, sem responsabilidade talvez não mereçamos
existir.

José Saramago

Estudar História é essencialmente deparar-se com o “outro”, com o “diferente”, no tempo e no espaço. Vê-lo, lê-lo, ouvi-lo e narrá-lo para melhor compreendermos quem somos e entendermos nossas próprias culturas. Assim, ao buscar universalidades e particularidades nas realidades, vislumbramos os processos educativos passados, enquanto tentamos obter embasamentos para analisar aquilo que o presente nos coloca como problema (LOPES E GALVÃO, 2001). É inegável que vivemos tempos de séria instabilidade no campo educacional brasileiro: reformas drásticas realizadas por medidas provisórias, alterações profundas na legislação educacional e mudanças até pouco tempo inimagináveis na carreira magisterial vêm abalando as certezas que os profissionais da educação tinham no tocante à presença da democracia na formulação e na gestão de políticas públicas para a Educação Brasileira.

Incertezas e reviravoltas também foram constantes e perpassaram de modo indelével o campo educacional de nosso país ao longo do período em que se sucedeu a ditadura civil-militar (1964 - 1985). Por isso, cabe salientar que diante do cenário vigente em nosso país, que vem refletindo as fragilidades de nossa recente democracia, mobilizar os conhecimentos produzidos pela História da Educação para pensarmos as questões que o presente nos suscita torna-se doravante necessário, apesar de concordarmos com Araujo e Santos (2007) de que existem várias formas de lidar com o passado e todas envolvem interesses, poder e exclusões.

Por isso, ao tecermos um novelo de histórias e memórias, almejamos dar pistas de um possível passado que traga reflexões que contribuam para que não nos esqueçamos de como a *cultura escolar* (JULIA, 2001) é afetada em períodos autoritários e consigamos reunir elementos para problematizar os rumos que a educação brasileira vem tomando. Contudo, nos lançamos ao desafio colocado por Silva e Lemos (2013) de não nutrir deliberadamente um olhar “domesticado” para as realidades, tentando compreender a complexidade dos sujeitos, ações e processos do passado sem visar uma homogeneização dos mesmos e nos esforçando para articular as diferentes dimensões da realidade.

Inserido no conturbado e autoritário cenário da ditadura civil-militar, **nosso objeto de pesquisa é constituído pelas manifestações estudantis que se desenvolveram na Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (ETF-CSF) durante as décadas de 1960-70.** Tal instituição, hoje chamada Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) comemora seu centenário de fundação em 2017 e se destaca quando miramos a história do ensino técnico, profissional e tecnológico de nosso país, conforme aponta Cardoso (2000).

Todavia, essa instituição educacional ainda é escassamente investigada pelos historiadores da educação brasileira. Afirmamos isso porque entre abril e maio de 2016 foi realizado um cuidadoso levantamento na literatura sobre os trabalhos sócio-históricos ligados à trajetória do CEFET/RJ paralelamente a uma refinada pesquisa pelo tema na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) e nos bancos de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Neste suporte, privilegiamos pesquisas elaboradas nos últimos 10 anos e realizadas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Localizamos somente as dissertações de mestrado de Zuleide Silveira (2007), Aline Oliveira (2013) e Leila Maria Bento (2015), além da tese de doutoramento de Marisa Brandão (2009), apesar de Buffa (2007) apresentar as escolas de ensino profissional como um dos três tipos de instituições educativas mais pesquisadas em todo o Brasil.

Além disso, ao pesquisarmos sobre sua história institucional, ainda encontramos como principal referência historiográfica a obra “Estudo documentário e histórico sobre a Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca” publicada em maio de 1973 por um docente da instituição, já falecido, o professor Demóstenes de Oliveira Dias¹ (DIAS, 1973). Mais recentemente, três professoras² da instituição destacaram-se como autoras de publicações envolvendo a história da mesma: Marisa Brandão (2009a; 2009b; 1999), Tereza Maria Rolo Fachada Levy Cardoso (2013; 2005; 2000) e Zuleide Simas da Silveira (2010; 2009; 2009a). Entretanto, seus respectivos trabalhos, apesar de serem relevantes

¹ Dias, enquanto desempenhava a função de assessor jurídico da direção da escola, foi autor dessa obra encomendada em 1972 pelo conselho de representantes da instituição. A proposta do livro era reconstruir linearmente a história da escola, retomando fatos ocorridos desde antes da fundação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás até o início da década de 1970.

² A professora Marisa Brandão é docente de Sociologia do CEFET/RJ, enquanto a professora Tereza Fachada Levy Cardoso, professora de História, encontra-se aposentada, mas ainda vinculada ao Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação do CEFET/RJ. Já a professora Zuleide Silveira, já aposentada do CEFET/RJ, é docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

para a compreensão das políticas que moldaram a escola e das respostas institucionais às mesmas em diferentes recortes temporais, não se debruçaram sobre os sujeitos escolares durante o período de vigência da ditadura civil-militar no Brasil, principalmente no que tange ao ensino secundário e técnico. Uma iniciativa de pesquisa nessa perspectiva foi empreendida por Aline Rocha Cordeiro de Oliveira (2013) em sua dissertação intitulada “Do guarda-pó ao jaleco azul: caminhos de uma escola profissional”, na qual a autora apresentou e discutiu, de forma panorâmica, diferentes trajetórias de vida dos egressos da instituição em momentos distintos de sua existência.

Ou seja, em detrimento dos esforços supracitados, ainda não havia sido feita uma investigação específica que problematizasse a memória e a história da escola mirando seus atores escolares em tempos ditatoriais. Pouco, portanto, se sabia sobre o que aconteceu no interior da instituição durante o período em que ela foi denominada ETF-CSF, configurando um hiato em sua historiografia principalmente em relação a sujeitos muitas vezes esquecidos e silenciados: os alunos. Foi na exploração desse nicho que se inseriu esta pesquisa de mestrado, pautada na perscrutação de reações, resistências e apropriações realizadas pelo corpo estudantil da instituição diante das políticas impostas pela ditadura civil-militar. Assim, **nosso objetivo principal foi construir uma narrativa problematizada sobre as mobilizações estudantis ocorridas durante a vigência da ETF-CSF (1967-1978)**. Além disso, almejamos especificamente:

- Identificar o perfil do corpo discente da ETF-CSF e perceber de que maneira o *programa institucional* (DUBET, 2006) vigente à época influenciava a socialização dos sujeitos escolares;
- Investigar as relações de poder dentro da escola e os personagens que se articulavam nessas tramas;
- Compreender as *táticas* desenvolvidas por estudantes para resistir às imposições do regime, bem como os mecanismos *estratégicos* dispostos na escola para controle e punição das agitações discentes (DE CERTAU, 1998).

Destarte, cabe enfatizar que a pesquisa teve seu recorte temporal balizado pelo período da ditadura civil-militar, mais especificamente entre 1967 e 1978, por dois motivos: o primeiro foi fruto da percepção dos fortes marcos institucionais que mudaram não só a nomenclatura da escola, mas também projetaram alterações em sua identidade. O

segundo adveio da consciência de que tal recorte nos remeteria a importantes oportunidades para investigações e reflexões.

Acreditamos que a História não retrata a realidade passada de modo fidedigno, mas apenas apresenta reflexos e representações dela (BURKE, 1992), portanto estamos cientes de que trazemos apenas uma versão diante de variadas possibilidades de narrativas que poderiam ser produzidas. Todavia, entendendo que as instituições educacionais possuem dimensões muito próprias (NÓVOA, 1995) e buscando suscitar controvérsias e heterogeneidades sobre as movimentações estudantis emergidas na escola, mobilizamos na pesquisa quatro tipos de fontes: a) documentos institucionais, principalmente os encontrados no Setor de Arquivo do CEFET/RJ; b) legislação escolar vigente na época; c) entrevistas com ex-alunos da ETF-CSF; d) imprensa, tanto a estudantil, quanto a não pedagógica.

É pertinente destacar que, a princípio, ambicionávamos desenvolver um trabalho histórico sobre profissão docente e vislumbrávamos realizar estudos focados nos professores da ETF-CSF, afinal a produção de nossa orientadora (LOPES, 2014; 2012; 2009; 2006) inclinou nossos primeiros esforços em prol dessa temática. Porém, a pesquisa histórica é contingenciada pelas fontes e uma mudança em nosso objeto foi engendrada durante a pesquisa documental no âmbito do Setor de Arquivo do CEFET/RJ por conta da indisponibilidade de documentos institucionais para trabalharmos os docentes da escola no recorte temporal desejado.

Assim como Vidal (2007), entendemos os documentos escolares como fontes para analisar as práticas e a cultura material da escola e, inspirados em Miguel (2007), encaramos a indisponibilidade da documentação como uma possibilidade de ampliação do conceito de arquivo escolar para reorientamos os rumos de nossa pesquisa, cientes da importância de se investigar e compreender as histórias e os contextos dos raros documentos encontrados em nossa pesquisa arquivística. Por isso, ao localizarmos um rico material sobre os estudantes da ETF-CSF, tais como fichas de diversos alunos com anotações que aludiam à prática de atividades tidas como “subversivas”, além de prescrições para que os mesmos fossem controlados e vigiados permanentemente pelos inspetores, alteramos o objeto e os objetivos desta dissertação. Cabe ressaltar que tal material é aqui apresentado e analisado de modo inédito, mas que devido às condições ruins de arquivamento, tivemos dificuldade para referenciá-lo. Os documentos institucionais com os quais trabalhamos ainda precisam passar por tratamento arquivístico para serem catalogados e acondicionados de forma organizada.

De todo modo, a análise documental por intermédio da pesquisa histórica foi orientada pelas considerações tecidas por Vieira, Peixoto & Khoury (2000) de tal modo que não esperávamos que tais documentos “falassem” por si só, nem os entendíamos como materiais neutros, despidos de intencionalidades. Cientes das escassas, mas provocativas informações obtidas a partir da documentação encontrada no arquivo da escola, prosseguimos no encalço de outras fontes para dar suporte à nossa empiria.

Aproveitando o fato de que muitos ex-alunos da escola ainda estão vivos e lúcidos, investimos no uso da metodologia da História Oral e produzimos cinco testemunhos que foram trabalhados, interpretados e analisados à luz das precauções e considerações de Lozano (1996), Portelli (1997) e Joutard (2000). Os depoentes foram:

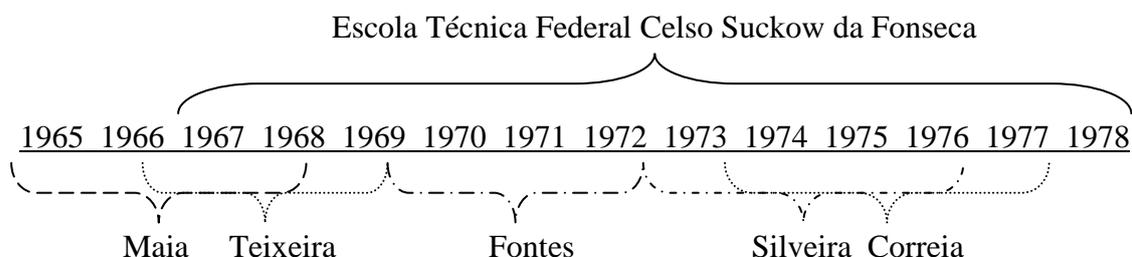
- Carlos Alvarez Maia, aluno do curso técnico em Eletrônica da ETF-CSF de 1965 até 1968. Carlos era ligado ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) enquanto estudava na escola e foi diretor da Agremiação Estudantil Técnico Industrial (AETI³) no ano de 1967. Foi preso e torturado pela Polícia do Exército em 1972 por conta de sua militância na época em que estudou na ETF-CSF. Físico e historiador da Ciência, hoje é professor do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
- Vera Lucia Soares Correia, discente do curso técnico em Eletrônica da instituição de 1974 até 1977. Possui uma trajetória escolar que pode ser tida como exemplar na ETF-CSF, inclusive foi monitora de diferentes disciplinas ao longo do 2º grau. Hoje é professora de Matemática das redes públicas de ensino municipal e estadual do Rio de Janeiro.
- José Cláudio Guimarães Teixeira, aluno do curso técnico de Máquinas e Motores (Mecânica) da ETF-CSF entre 1967 e 1969. Ao final de sua formação, foi convidado a compor o quadro docente da instituição, onde continua até hoje. Atualmente, ocupa o cargo de chefe do Departamento de Ensino Médio e Técnico do CEFET/RJ.
- Zuleide Simas da Silveira, aluna do curso técnico de Eletrotécnica da ETF de 1973 até 1976. Pouco tempo após ter se formado, foi convidada a fazer parte do quadro docente da instituição, onde permaneceu até se aposentar. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense

³ Doravante, será utilizada a abreviatura da agremiação no restante deste trabalho.

(UFF) e alguns de seus artigos constituem importantes referências bibliográficas sobre a história da escola.

- Virgínia Maria Gomes de Mattos Fontes, estudante do curso técnico de Eletrônica entre 1970 e 1972. Foi filiada ao PCB enquanto estudava na ETF-CSF e, apesar do grêmio estudantil ter sido fechado antes de sua passagem pela escola, foi uma articuladora de movimentos de resistência ao regime. Hoje é docente do Programa de Pós-Graduação em História da UFF e da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Na linha do tempo abaixo, situamos visualmente os períodos históricos em que cada depoente estudou na ETF-CSF para evidenciar de que modo cobrimos com entrevistas praticamente todo o recorte temporal de nosso estudo:



A problematização da categoria *memória*, essencial para a discussão dos trabalhos que mobilizam a História Oral, foi orientada pelas reflexões oferecidas por Le Goff (1996), Pollak (1989; 1992) e Nunes (2004). Afinal, a seletividade da memória, que nem tudo registra e varia em função da forma como é articulada, estruturada e expressa precisava ser um ponto de constante atenção. Ao utilizarmos a metodologia da história oral, o fizemos encarando-a como um procedimento qualitativo para nos amparar no reconhecimento de identidades e misturas, realizando aberturas necessárias tanto do ponto de vista individual, quanto social (JOUTARD, 2000). Assim, estivemos vigilantes para que a consciência biográfica e a história do presente, elementos decisivos no processo mnemônico, não permitissem que a interpretação das memórias construísse uma narrativa linear e contínua, como nos advertem Pierre Bourdieu (2003) e Alessandro Portelli (1997).

Ademais, assim como Campos (2012) e Luca (2008), entendemos a importância de saber o que circulava nos impressos da época, já que os veículos de comunicação em massa registram lances e embates na arena do poder através das hesitações, ambiguidades, erros e ligações a diferentes personalidades e interesses que podem ser percebidas de

acordo com as conjunturas. Compreendendo que os jornais são artefatos culturais (CAMPOS, 2012), mobilizamos dezenas de reportagens sobre a ETF-CSF extraídas do *Correio da Manhã*, do *Diário de Notícias* e do *Jornal do Brasil* que circularam de 1966 até 1979.

Além disso, analisamos 10 números do periódico *O Mícron*, impresso estudantil oficial da escola, que conseguimos com o entrevistado Carlos Alvarez Maia. Mediados pelas orientações de Luca (2008), discutimos as mudanças e as transformações pelas quais o impresso passou e de que forma refletiram os anseios e preocupações do corpo estudantil. Não obstante, também empreendemos a análise de discursos que circularam pelas páginas desse representante da imprensa política militante que se estabeleceu dentro da escola, sendo perseguido e silenciado por ser difusor de contestações e resistências ao regime.

É imprescindível dizer que algumas legislações em vigor durante o recorte temporal selecionado foram estudadas para facilitar a compreensão de certos fenômenos e acontecimentos na ETF-CSF. Mas vale esclarecer que buscamos interpretar as disposições legais em sintonia com as considerações de Faria Filho (1998), ou seja, tentando entender de que modo a legislação de fato foi posta em prática e como a mesma dialogava com a dinâmica institucional.

A diversidade de fontes permitiu que alcançássemos informações variadas sobre os estudantes daquela época, sobre suas práticas e socialização, relacionadas ao espaço educativo e às culturas escolares naquele momento. Mas, como afirma Julia (2001), “a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas” (p. 9). Por isso, essa pesquisa amparou suas discussões teoricamente em três principais autores: o sociólogo François Dubet (2006), o filósofo Michel Foucault (2001, 2000) e o historiador Michel De Certeau (1998).

Apoiados em Dubet (2006), mobilizamos a categoria *programa institucional*, que pode ser definido como um tipo particular de socialização advinda de uma forma específica de “trabalho sobre o outro”⁴ que gera uma interiorização do social e da cultura pelos atores sociais, transformando valores e princípios em ações e em subjetividade. As contribuições de Foucault (2001, 2000) foram dadas nas reflexões sobre as relações de poder e controle existentes na escola, bem como na análise dos mecanismos de

⁴ As profissões que se dedicam ao “trabalho sobre o outro” são, no entender de Dubet (2006), a dos professores, médicos e assistentes sociais.

capilarização do poder que resultavam em vigilância, coerção e punição daqueles alunos que flertavam com a subversão ao regime. Já De Certeau (1998) permitiu que pensássemos sobre as *estratégias* e as *táticas* utilizadas em meio ao “tabuleiro social” (DE CERTEAU, 1998, p. 92) nos movimentos de cooptação e luta contra o poder. Por isso, convém definir o que seriam as categorias de *estratégia* e *tática* para esse autor:

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e de poder pode ser isolado. (...) Chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. (...) Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. (...) Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (DE CERTEAU, 1998, p. 99-100).

Apesar de tais autores filiarem-se a diferentes perspectivas teóricas, encontramos pontos de diálogo entre Dubet (2006), De Certeau (1998) e Foucault (2000; 2001) nas análises de como o corpo estudantil interagia entre si, com as normas emanadas da instituição escolar e com o contexto da época. Tais teóricos são mobilizados de modo espalhado por toda a dissertação, sendo acionados em diferentes momentos. Por isso, cabe mencionar que a presente dissertação conta com três capítulos, além da Introdução e do Epílogo:

O 1º capítulo - *Uma “fábrica” de técnicos* - focaliza a instituição, explorando sua trajetória e as principais transformações e marcos em sua história para que nossos debates pudessem ser mais contextualizados. O capítulo é dividido em duas partes: a primeira, fundamentada principalmente em informações da revisão bibliográfica, trabalha a história da escola desde sua fundação até meados da década de 1960; o segundo, contando já com fontes próprias, discute a instituição a partir da perspectiva dos ex-alunos e da grande imprensa.

O 2º capítulo - *“Prestigia a AETI, os teus direitos ela defende”* - aborda os embates nos quais os estudantes da ETF-CSF se envolveram ao longo da segunda metade da década de 1960. Segmentado em três partes, na primeira o foco de nosso debate é o impresso estudantil *O Micron*, enquanto nas duas seguintes atentamos especificamente para os movimentos que estudantes tentaram empreender no interior da escola como reação ao adensamento do autoritarismo e as respectivas reações institucionais a tais ataques.

O 3º capítulo - *Repressão prévia e permanente* – situa seu escopo nos anos 1970 para pensar os rearranjos das relações de poder dentro da instituição em comparação à

década anterior. Também dividido em três partes, na primeira miramos cenas e situações do cotidiano escolar, enquanto na segunda nossos olhares se voltam para os inspetores da escola e na terceira apresentamos de modo mais específico o então diretor da ETF-CSF, Edmar de Oliveira Gonçalves, debatendo sua relação com diferentes personagens e espaços importantes na maquinaria do poder ditatorial.

Por fim, é importante ressaltar que essa pesquisa de mestrado não esgotou as discussões e debates que poderiam ser suscitados e fomentados em relação às manifestações estudantis na ETF-CSF. Não tivemos essa ambição, nem acreditamos que isso seria possível. Aliás, esperamos futuramente poder aprofundar a análise de questões trazidas nessa dissertação que não puderam ser vistas ou problematizadas a contento. Além disso, também gostaríamos que mais pesquisadores se sentissem motivados a investigar os movimentos estudantis, tanto na escola onde se passa na nossa narrativa, quanto em outras instâncias e instituições. No cenário de retrocessos que vivemos, olhar para o passado pode ser uma boa alternativa para pensarmos sobre como construir outros presentes.

CAPÍTULO 1

UMA “FÁBRICA” DE TÉCNICOS

A Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (ETF-CSF), instituição educacional na qual se constituíram as manifestações estudantis que compõem o objeto desta pesquisa, carrega consigo uma marca de dubiedade em sua “vocação”. Ao oferecer um ensino diferenciado e de reconhecida qualidade desde seus primórdios, a instituição proporcionava uma boa formação para a indústria voltada para as carreiras técnicas, mas, como um efeito colateral, também permitia o sucesso acadêmico de alunos que almejassem prosseguir estudos no ensino superior. Contudo, nem sempre foi assim: a escola detém uma história complexa, repleta de reviravoltas e de transformações que, por várias vezes, alteraram as trajetórias traçadas por seus dirigentes ou pelas comunidades escolares a ela integradas. O objetivo desse capítulo é apresentar de forma consistente um panorama da história dessa instituição.

Cabe ressaltar que, assim como Mendonça e Xavier (2009), compreendemos as instituições educacionais como coletivos de trabalho e sistemas de relações que ao serem estudados possibilitam a investigação de lógicas, normas e mecanismos de reprodução e transformação de práticas sociais. De acordo com as autoras, pesquisas nesse sentido evidenciam que

a despeito da tendência de estandarização, cada escola possui uma cultura ímpar, particular e específica, que corresponde aos modos de apropriação das normas burocráticas e dos ditames do poder político, engendrando formas próprias de (re)criação dos imperativos de ordem econômica, política e institucional, e constituindo práticas pedagógicas características, em sintonia com as formas de expressão cultural vigentes no seu meio social (p.12).

Partindo desse princípio e ancorados nas reflexões que oxigenaram a pesquisa sobre a história das instituições escolares levando à ampliação das linhas de investigação, à diversificação de abordagens teórico-metodológicas e à valorização de diferentes fontes históricas (BUFFA, 2007), dividimos esse capítulo em duas partes para apresentar e discutir a instituição de ensino profissional em questão.

Em um primeiro momento, abordamos as trajetórias da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás e da Escola Técnica Nacional, contando com informações procedentes da revisão bibliográfica empreendida ao longo do mestrado. Colocamos em

diálogo trabalhos produzidos sobre tais instituições educacionais que expõe informações sobre as mesmas referentes ao recorte histórico compreendido entre anos de 1917 e 1967. Amparados nessas obras, buscamos entender diferentes sentidos e significados para as rupturas e continuidades frutos de disputas e acomodações operadas na trajetória institucional da escola. Assim, na segunda parte desse capítulo podemos dirigir nossa atenção de modo especial para a ETF-CSF, já cientes dos elementos sócio-históricos que constituíram seu passado e influenciaram sua história.

Por isso, na segunda parte, trazemos a ETF-CSF reconstituída de acordo com as conjunturas sócio-históricas pelas quais o Brasil passou durante seus anos de vigência e que correspondem ao período compreendido entre 1967 e 1978. Essa parte conta primordialmente com informações da pesquisa empírica realizada durante o mestrado, ou seja, a partir desse ponto nossa narrativa começa a evocar fontes próprias.

Pautados em elementos da pesquisa documental, em matérias de jornais da época e nos testemunhos produzidos pela metodologia da História Oral, apresentamos a direção que assumiu a escola após o falecimento de Celso Suckow da Fonseca e mobilizamos aspectos sobre questões de acesso à instituição e do cotidiano escolar registradas na imprensa não pedagógica e na memória de alguns ex-alunos.

Por fim, cabe uma ressalva: optamos por não indicar e discutir a legislação educacional do regime civil-militar neste capítulo por compreendermos que tensões e embates debatidos no segundo e no terceiro capítulo desta dissertação são inerentes às mudanças e deliberações trazidas pelas leis e normas que regeram a educação brasileira. Assim, essa temática será abordada posteriormente para que o diálogo com as informações produzidas na pesquisa seja mais proveitoso.

1.1 - Dos aprendizes artífices aos técnicos

Segundo Luiz Antônio Cunha (2001), das correntes positivistas que participaram ativamente dos primórdios da república brasileira eclodiram as primeiras preocupações com o ensino de ofícios para a preparação das forças de trabalho. De acordo com o autor, havia a preocupação de se incorporar o proletariado à sociedade republicana de modo que o mesmo pudesse servi-la e dois problemas que despontavam naquele cenário fossem resolvidos: a falta de instrução dos operários para manejar máquinas da indústria que buscava se modernizar; e a necessidade de educar os trabalhadores a fim de que cumprissem espontaneamente seus deveres morais e produtivos para com a pátria. Com

isso, o progresso e a ordem, respectivamente, teriam espaço na vida social brasileira para dignificar a pobreza, eliminar a miséria e limitar as pretensões revolucionárias do proletariado.

Naquele momento, segundo Faoro (1992), tentava-se entender a situação brasileira e pensar o Brasil como uma nação coesa para que a vocação do país pudesse ser encontrada e compreendida, apesar da complexa divisão internacional do trabalho que se estabelecia e da diversidade regional tipicamente brasileira. O positivismo, nesse bojo, embasou práticas políticas diferenciadas que marcaram os modelos políticos brasileiros modernos, deixando rastros perceptíveis na ideologização política dos governos autoritários que se instauraram em 1937 (Estado Novo varguista) e em 1964 (estabelecimento da ditadura civil-militar). Para eles, o progresso estaria ligado à ideia de *modernização* e ela seria um projeto a ser imposto.

Quando em 1909, em pleno surto de industrialização brasileira, foi criada a rede de Escolas de Aprendizes Artífices (CARDOSO, 2000), o Brasil passava por um conturbado momento. Afrontadas por greves operárias abundantes e articuladas, as classes dirigentes vislumbraram o ensino profissional como o antídoto contra as “ideias exóticas” trazidas pelas correntes anarco-sindicalistas circulantes no proletariado (CUNHA, 2001). Não por acaso, nas considerações do decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, que criou 19 escolas de aprendizes artífices para o ensino primário profissional e gratuito, consta que para o então presidente Nilo Peçanha:

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; [...] 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 [...] é um dos primeiros deveres da Governo da República formar cidadãos úteis à nação.

A ideologia dual, ao mesmo tempo conservadora e progressista, do industrialismo se incumbira de elevar o Brasil ao *status* de nação civilizada. O ensino profissional, ademais, era visto como um poderoso dispositivo para apaziguar questões sociais devido ao seu caráter assistencialista e disciplinador⁵. Com isso, a implantação das escolas de

⁵ Cardoso (2005) ressalta que o ensino de ofícios já despontava para as classes dominantes como uma opção para (con)formar as camadas populares da sociedade desde o final do século XIX. Segundo a autora, a sociedade brasileira já se deparava com discussões sobre mecanismos de manutenção da ordem via educação para ocupar e civilizar os ociosos e as crianças abandonadas desde a década de 1870.

aprendizes artífices também pode ser vista como uma manobra governamental para a aquisição de apoio político junto às classes dominantes (CUNHA, 2001).

Portanto, podemos presumir que as instituições educacionais de ensino industrial ou técnico de certa forma nasceram também predestinadas a (con)formar uma unidade em termos de práticas sociais. Pautado em valores, princípios, dogmas, mitos e crenças sagradas (mesmo que laicas) que iam além da tradição evidente e do princípio de utilidade social, um *programa institucional* foi arregimentado para evocar princípios e incutir valores universais nos atores escolares. Tais orientações, voluntariamente construídas, serviriam para arrancar tais sujeitos das experiências banais e familiares de seus próprios mundos (DUBET, 2006).

A rede de escolas de aprendizes artífices formava um sistema singular, subordinado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, por possuir instalações, currículos, metodologias didáticas e regimentos próprios (CUNHA, 2001), que sinalizavam uma nova relação entre educação, sociedade e tecnologia porque visavam incluir o mundo do trabalho na escola, ampliando a percepção de educação escolar ao fomentar o desenvolvimento de uma aprendizagem dita industrial.

Todavia, Cardoso (2005) adverte que a formação para o trabalho praticada nas oficinas escolares estava muito atrelada ao adestramento para técnicas manuais e dispensava a base teórico-científica na formação de mão de obra em nível primário. Além disso, uma carência na rede federal de educação profissional ainda precisaria ser resolvida de forma urgente: a escassez de professores qualificados e especializados para ensinar as artes e os ofícios.

De acordo com Cardoso (2005), professores primários e mestres de ofícios de fábricas foram convidados para trabalhar nas escolas de aprendizes artífices e não lograram um bom desempenho. Para os primeiros, faltava habilidade prática; para os segundos, base teórica e formação pedagógica. Era necessária então uma escola de formação de professores para o ensino profissional, ou seja, uma escola que fosse normal e, ao mesmo tempo, do trabalho. Tal projeto se concretizou no Rio de Janeiro em uma experiência única em todo o país de 1918 até 1937 e foi justamente o gérmen da ETF-CSF (CARDOSO, 2013).

A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás

Criada em 11 de agosto de 1917 pelo decreto 1.880, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás foi fruto de uma parceria entre a União e a Prefeitura do Distrito Federal que objetivava a construção de uma escola normal para formar professores habilitados a lecionarem na rede federal de escolas de aprendizes artífices (CARDOSO, 2013). A instituição, pioneira na formação de professores para o ensino profissional, teve como espaço físico a antiga residência do Duque de Saxe, o palacete Leopoldina (DIAS, 1973).

Quando em 1919, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás foi repassada pela Prefeitura do Distrito Federal ao Governo Federal e integrada à rede de Escolas de Aprendizes Artífices (CARDOSO, 2000), os ofícios lecionados eram mais artesanais do que manufatureiros e distanciavam-se dos anseios industrialistas e das propostas de diálogo com o trabalho fabril real (CUNHA, 2001). Entretanto, de acordo com Cardoso (2013), a escola deteve um importante papel social por ter proporcionado um novo tipo de inclusão da mulher na vida cidadina por meio da oferta de oficinas femininas e por trazer à baila discussões sobre educação profissional e valorização da profissão docente. Torna-se, portanto, necessário ressaltar que as instituições educacionais respondem a concepções pedagógicas daqueles que transitam pelos espaços escolares, mas também a necessidades sociais (BUFFA, 2007).

Sendo sempre uma instituição mista e oferecendo basicamente dois cursos: o Curso Técnico Profissional para alunos e o Curso de Trabalhos Manuais, feito majoritariamente por alunas, não havia uma evasão escolar significativa (CARDOSO, 2005). No entanto, é interessante observar que, naquele momento, a escola apresentava sempre um número maior de alunas que de alunos em suas turmas e que a direção se preocupava em garantir uma boa inserção do corpo discente feminino no mercado de trabalho, embora isso também significasse proporcionar uma forma(ta)ção conveniente às classes dirigentes da sociedade (CARDOSO, 2005). Contudo, a grande quantidade de alunas na escola foi motivo para duras críticas da opinião pública em relação ao cumprimento das finalidades da instituição, uma vez que a maioria das escolas técnicas da época era masculina e o preparo de professores homens não era privilegiado na Escola Normal Wenceslau Brás (CARDOSO, 2013).

A formação de docentes de trabalhos manuais e de contramestres foi interrompida em 1924 por força da aprovação de um regimento que tornava a escola exclusiva para o

preparo de professores e mestres para o ensino profissional. Cardoso (2013) indica que essa mudança consolidou a característica de escola normal da Wenceslau Brás. A mesma autora defende que as propostas dos cursos promovidos, assim como seus respectivos currículos, passaram por modificações ao longo da existência da escola em resposta às reformas administrativas e pedagógicas que fervilhavam nas décadas de 1920 e 1930 com a influência do movimento pedagógico de renovação intitulado Escola Nova⁶.

André Paulilo (2017) enfatiza que, ao longo das décadas de 1920 e 1930, a implantação política dos ideais pedagógicos da Escola Nova ocorreu justamente no momento em que a política educacional passou a orbitar em torno do distrito federal, refletindo o compromisso de seus partidários em organizar o sistema escolar da capital do país em um projeto de futuro para a nação que envolvia um forte ímpeto ideologizador. De modo complementar, Cardoso (2013) afirma que o ensino profissional foi valorizado por alguns escolanovistas, pois ele se pautava pela prática pedagógica calcada pela ação e pela atividade dos discentes. O trabalho como elemento formativo compunha, portanto, o ponto de intercessão entre a instrução técnica desejada pelos industrialistas e a educação ativa anunciada pelos escolanovistas. Contudo, cabe realizarmos uma análise mais aprofundada dessa aproximação entre os princípios do movimento da Escola Nova com o cotidiano da Escola Normal Wenceslau Brás.

De acordo com Dias (1973), Carlos Américo Barbosa de Oliveira dirigiu a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás entre março de 1924 e fevereiro de 1931, tendo sido o segundo diretor de sua história ao substituir Corinto da Fonseca. Barbosa de Oliveira, primo de Rui Barbosa, fazia parte da mesma geração de engenheiros-educadores de Celso Suckow da Fonseca, que posteriormente se tornaria patrono da Escola Técnica Federal erguida a partir da Escola Normal de Artes Ofícios. Para Cardoso (2013), as práticas de Barbosa de Oliveira, enalteciam a educação e o trabalho profissional ao mesmo tempo em que veiculavam a ideologia desenvolvimentista, que enxergava na expansão da indústria a oportunidade que o Brasil tinha para crescer economicamente.

Na condição de cofundador da Associação Brasileira de Educação (ABE), Barbosa de Oliveira argumentava que a adoção dos princípios ligados à Escola Nova na educação profissional popular – inclusive feminina – traria grandes contribuições para o Brasil. Para

⁶ Surgido em nosso país no início do século XX, o movimento da Escola Nova fundamentava-se nos conhecimentos da Psicologia, da Biologia e da Sociologia para estimular a utilização de materiais educativos que dialogassem com as características etárias dos estudantes e defender metodologias ativas de ensino.

ele, a “pedagogia moderna⁷” gestada junto aos ideais escolanovistas e a ser praticada na Escola Normal Wenceslau Brás ajudaria a combater o preconceito diante dos trabalhos manuais e os elevaria ao nível de prestígio das profissões intelectuais (CARDOSO, 2013).

Diante disso, é importante perceber que havia um ideal circunscrito ao pensamento liberal, conforme nos ensina Chaves (2000). O Liberalismo não pretendia acabar com as diferenças entre as classes sociais, mas educadores liberais como Barbosa de Oliveira e Anísio Teixeira acreditavam na possibilidade de que uma escola pública para todos, pautada na justiça, na igualdade e na meritocracia, diminuiria a diferença entre elas.

Em consonância com a forma de pensar a educação profissional de Barbosa de Oliveira, justamente no momento de ascensão do Fordismo e do Taylorismo, Fernando de Azevedo, que, junto com Lourenço Filho e Anísio Teixeira, compõe o trio de maiores expoentes da Escola Nova, não separava a educação profissional da formação geral do homem:

Eu tenho da vida, e, portanto, da educação, uma concepção integral, que não me permite considerar o homem apenas como “instrumento de trabalho”; que me criou a consciência da necessidade de aproveitar, na educação, todas as forças ideais, isto é, tudo aquilo que dá sentido e valor à vida humana, e, que, portanto, me obriga a reivindicar para o indivíduo os seus direitos em face da sociedade, à qual aliás ele tanto mais se adaptará e servirá, como unidade eficiente, quanto mais desenvolver e aperfeiçoar sua personalidade, em todos os sentidos (AZEVEDO, 1931, p.19).

Talvez por isso, ao realizar em 1928 uma grande reforma educacional no Distrito Federal, enquanto diretor da Instrução Pública, Fernando de Azevedo⁸ imprimiu aos cursos técnico-profissionais o dever de preparar seus discentes também para a vida social, de modo que a escola fosse um mecanismo de transformação social ao ser continuamente articulada à sociedade, às famílias e aos professores (CARDOSO, 2013). Um novo tipo de trabalhador precisaria ser forjado e moldado, alguém que unisse teoria e prática para ser

⁷ Le Goff (1997) adverte que “moderno” é um conceito polissêmico, com sentidos orientados de acordo com discursos situados no tempo e no espaço e condicionados por determinados lugares de fala. Por ser uma construção histórica erigida de forma arbitrária, o “moderno” às vezes pode dialogar com o passado e representá-lo mais do que imaginamos corriqueiramente. Destarte, é importante percebermos que as dicotomias antigo/moderno e velho/novo precisam ser problematizadas, afinal a capacidade de perceber o que estava posto anteriormente e de operar uma ruptura com ele são pré-requisitos para a consolidação de uma versão do passado, que pode ser legitimada ou não.

⁸ Convém assinalar a orientação de Oliven (2001) ao discutir a modernidade no Brasil para que possamos relativizar e matizar certos discursos. Por isso, cabe mencionar que no momento em que a Reforma Fernando de Azevedo foi planejada e executada, havia uma forte luta contra a tradição colonialista no Brasil somada ao esforço de consolidação da identidade brasileira. Apesar disso, Azevedo tentou defender a Escola Nova buscando a tradição portuguesa, “olhando para o passado”. Já Anísio Teixeira se pautou por uma perspectiva prospectiva e inspirada nos norte-americanos. Portanto, é relevante frisar que nenhum dos dois “pioneiros” pensou a educação brasileira a partir do brasileiro.

mão de obra apta e qualificada para a indústria. Tal operário estaria consciente de seu papel social, já que a escola teria que dialogar com a sociedade (CARDOSO, 2005a).

Porém, convém recordar que, na década de 1920, a instituição escolar era vista como um instrumento para educar um Rio de Janeiro que efervescia com o crescimento econômico, com as mudanças sociais e com as greves. “Reformar” as pessoas e “modernizar” a cidade naquele cenário era uma premissa para transformá-la em reflexo e espelho de todo o país (PAULILO e SILVA, 2012). O ideal urbano consolidado precisaria ser alcançado na capital da República e a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás fazia parte dos planos para a concretização desse esquema.

Assim, caberia à instituição empreender um trabalho de socialização que não refletisse apenas interesses individuais e particularidades da comunidade escolar. Com Dubet (2006) podemos pensar que a Escola Normal Wenceslau Brás pode ter sido um sítio privilegiado para que uma matriz de doutrinas e princípios fosse incutida nos sujeitos que circularam naquele espaço. De modo aparentemente homogêneo e coerente, isso permitiria a padronização do que fosse plural, a fim de que seu *programa institucional* produzisse certa unidade entre distintas práticas sociais de seus atores escolares.

Não obstante, como resultado da Reforma de Fernando de Azevedo (1927-1930), um novo regulamento para os cursos de ensino técnico-profissional ministrados nas Escolas de Aprendizes Artífices do Distrito Federal foi elaborado em 1929, embora essas instituições fossem ligadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Isso pode ser explicado pelo fato de Barbosa da Oliveira, na condição de diretor da Escola Normal Wenceslau Brás, ter tido participação fundamental na redação de trechos do texto sobre o ensino profissional (CARDOSO, 2005a; 2013). O documento, diz Cardoso (2005a), constatava ser essencial e inquestionável o ensino profissional como elemento educativo, de modo que o mesmo deveria ser generalizado para a formação de verdadeiros profissionais e exortava os pedagogos a aceitarem e propagarem o “manual training” como uma disciplina.

Além disso, outro ponto a ser realçado é que, de acordo com Cardoso (2013), Barbosa de Oliveira acreditava ser indispensável a criação de um colégio de aplicação para a Escola Normal Wenceslau Brás a fim de que os aprendizes pudessem exercitar a prática pedagógica como futuros mestres e docentes. Ainda que essa vontade tenha sido frustrada, sob a direção de Barbosa de Oliveira

observa-se a implementação de práticas educacionais e de gestão escolar baseadas na valorização do desenvolvimento industrial, nas ideias da Escola Nova, que seriam capazes, no seu entender, de contribuir para mudar a mentalidade tradicional brasileira com relação aos citados temas, para que o Brasil se tornasse um país “moderno”, no sentido de uma sociedade mais democrática, que se aproximasse dos países capitalistas mais desenvolvidos institucionalmente. Ao valorizar o trabalho de todo o corpo docente, minimizando as diferenças entre os professores, como por exemplo, entre os de disciplinas básicas ou gerais e aquelas do ensino técnico, numa época em que socialmente havia esse preconceito, sem dúvida a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz colaborou com essa mudança (CARDOSO, 2013, p. 14).

Assim, para Cardoso (2005a), a entrada do mundo do trabalho na educação formal seria indiscutível. Com isso, ambas vertentes (industrialista e escolanovista) seriam contempladas pela formação da Escola Normal Wenceslau Brás, que em tese seria capaz de preparar “cidadãos produtivos”. Não por acaso, Dias (1973) conta que a organização do ensino experimental das disciplinas Física, Química e História Natural foi realizada durante a gestão de Corinto da Fonseca por Heitor Lyra da Silva, engenheiro e cofundador da ABE.

Entretanto, o movimento que colocou Getúlio Vargas no poder em 1930 acarretou uma brusca movimentação no cenário sociopolítico brasileiro. Dias (1973), inclusive, narra uma cena inusitada: em janeiro de 1931 um funcionário do Serviço de Aprendizizes Artífices do Ministério da Agricultura entrou repentinamente no gabinete do diretor Barbosa de Oliveira, sentou em sua cadeira e avisou a todos que em nome da “revolução triunfante” estava tomando posse naquele exato momento da direção da Escola Normal Wenceslau Brás. O final desse imbróglio não foi registrado pelo autor, mas sabe-se que, de fato, Barbosa de Oliveira deixou a direção da escola no mês seguinte e fora substituído por Antônio Carneiro Leão que ficou até 1933, quando assumiu Sebastião de Queiroz Couto.

Das Artes e Ofícios à tecnificação

Em acordo com Cândido (1984), percebemos que na década de 1930 foi empreendida uma tentativa de integração política da nação. Naquele período, houve um esforço do Estado Nacional para criar e disseminar políticas centralizadas, amalgamando diferentes atores nacionais, tais como os tenentes, a classe média e alguns segmentos ligados a ideologias “de esquerda” na tentativa de consumir uma industrialização

contundente – que só iria se concretizar nos anos de 1950 no governo de Juscelino Kubitscheck.

No bojo desses movimentos, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) gerou mudanças na educação técnico-profissional do país ao dar mais importância e visibilidade à causa, por mais que persistisse a separação entre “ensino técnico profissional” e “ensino geral”.

A exigência da modernização pautada no desenvolvimentismo, fez com que a educação profissional fosse reavaliada para atender ao projeto traçado pelo capital industrial. Assim, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, até então preocupada em preparar docentes para o ensino industrial e em atender às demandas de escolas primárias do Rio de Janeiro, já não satisfazia tais anseios mesmo que outrora tivesse sediado a direção geral do Ensino Profissional (CARDOSO, 2005).

Brandão (2009a) complementa esse diagnóstico apontando que em 1934 uma ruptura no ensino profissionalizante em termos de concepção e função foi operada, de modo que a escola deixou de ser encarada tal qual uma mera solução moral ou ideológica para os problemas sociais e passou a ser destinada a formar mão de obra para a indústria nacional de acordo com as exigências da técnica moderna.

A Constituição promulgada em 1937 pelo Estado Novo varguista definia como responsabilidade do Estado, das empresas e dos sindicatos a formação profissional das “classes menos favorecidas”. Além disso, de acordo com Cunha e Falcão (2009), o realinhamento da política brasileira entre os anos de 1938 e 1940 para uma posição pró-Aliados influenciou a reforma da educação profissional no país. Assim, os norte-americanos começaram a desempenhar estratégico papel de assistência técnica para a implementação da política industrialista do Estado Novo. Em consonância com essa inclinação, foram promulgadas duas decisões que acarretaram uma reviravolta na história da escola:

- A lei n. 378 de 13 de janeiro de 1937, que determinava que a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, assim como as demais escolas de aprendizes artífices, fosse transformada em um liceu destinado ao ensino profissional de todos os ramos e graus.

- O decreto-lei n. 148 de 30 de dezembro de 1937, que aprovava o plano de construção de um liceu de ensino profissional que substituiria a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás e desapropriava, por utilidade pública e em regime de urgência, os

imóveis situados em terrenos anexos à Escola Normal Wenceslau Brás para que uma nova instituição pudesse ser construída ali.

Assim, com o intuito de marcar a nova fase, o Palacete Leopoldina que abrigava a instituição foi demolido para que prédios que remetessem ao padrão fabril fossem construídos (DIAS, 1973). Diante desse acontecimento, podemos refletir com Buffa (2007) o quanto a linguagem arquitetônica dos edifícios escolares detém um valor simbólico importante, já que os espaços também educam. Orientados por essa autora, podemos inferir que o Palacete foi destruído para que o projeto arquitetônico da nova instituição dialogasse explicitamente com o projeto político pedagógico da escola idealizada pelos formuladores das novas políticas educacionais. Ou seja, tanto o cenário que orientava a organização dos elementos constituintes da vida e das práticas escolares, quanto os signos e significados transmissores de determinada cultura escolar a partir da arquitetura escolar foram literalmente desconstruídos (ESCOLANO, 2000). A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, também enquanto um *lugar de memória* (NORA, 1993), precisaria ser esquecida.

Nesse processo, a arte do ofício forçosamente teria que ceder seu espaço à ciência da indústria (BRANDÃO, 2009a). No entanto, significativa parcela do corpo docente da escola resistiu a essa transformação, conforme indica Dias (1973). O autor alega que havia certo sigilo em relação aos planos que o governo federal detinha para a escola, mas que isso não impediu que alguns professores, capitaneados pelo docente Floriano de Araújo Góes, tentassem evitar ou amenizar as mudanças que eram clandestinamente conhecidas.

Para isso, registraram reclamações com o diretor da escola na época, Sebastião de Queiroz Couto, realizaram uma audiência com o próprio presidente Getúlio Vargas e protocolaram um documento memorialístico em defesa da escola junto a Francisco Montojos, então diretor do ensino industrial do MESP. Montojos⁹, que viria a ser o terceiro diretor da Escola Técnica Nacional (ETN), criada com o fim da Escola Normal Wenceslau Brás, indeferiu o pedido do grupo alegando que o documento continha problemas ortográficos e deu prosseguimento aos trâmites que resultaram nas fortes transformações institucionais.

⁹ Sebastião de Queiroz Couto, último dirigente da Escola Normal Wenceslau Brás, foi o primeiro diretor da ETN e esteve a sua frente por pouco mais de um mês (15/07/1942 até 18/08/1942). Foi sucedido por Fernando Nereu de Sampaio, que ocupou a direção da escola entre 19/09/1942 e 09/02/1943, quando faleceu. Francisco Montojos, então diretor da divisão de ensino industrial do MESP, precisou acumular o cargo de diretor da Escola Técnica Nacional até 29/05/1943, data em que Celso Suckow da Fonseca foi nomeado diretor pela primeira vez.

Todavia, o liceu industrial planejado jamais foi concretizado e o decreto-lei n. 4.127 de 25 de fevereiro de 1942 estabeleceu em seu terceiro artigo a criação da ETN. Tal disposição reflete anseios daquele momento: o ensino técnico industrial estava sendo organizado como um sistema de ensino pelo Ministério da Educação e, com isso, as escolas federais de aprendizes artífices foram transformadas em escolas industriais que passaram a oferecer cursos industriais básicos, cursos técnicos e, em alguns casos, até cursos de aprendizagem (CUNHA, 2005). Porém, Dias (1973) observa que a notória diferença de orientação filosófica e de propósitos existentes entre a nova ETN e a extinta Escola Normal Wenceslau Brás desagradou muitos professores. A formação de docentes para o ensino industrial fora interrompida para que a qualificação de mão de obra técnica assumisse seu lugar.

Sobre essa questão, convém mencionar que, para Cunha (2001), o decreto-lei 4.073 de 30 de janeiro de 1942¹⁰ incumbiu as antigas escolas de aprendizes artífices de promoverem o ensino profissional em nível pós-primário, para ensinar ofícios que exigiriam uma formação mais densa e uma infraestrutura especializada, resguardando o conteúdo geral ao ensino primário. Essa mudança, de acordo com o autor, possibilitou que a própria escola primária elege-se os alunos possuidores de um *ethos* pedagógico mais compatível com o prosseguimento nos estudos. Enquanto isso, à rede de educação profissional caberia absorver alunos menos preparados ou dispostos a prosseguir na escolarização, mas que tivessem “aptidão” para os ofícios, em sua maioria os de origens socioculturais mais humildes. Portanto, as “elites condutoras” poderiam ser destinadas ao ensino secundário e as “classes menos favorecidas” aos ramos profissionais do ensino médio. A homologia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar foi muito marcada na política educacional entre 1942 e 1945 (CUNHA E FALCÃO, 2009). Vale lembrar que, de acordo com Cunha (2005), naquele momento a articulação entre os níveis de ensino se dava conforme a figura a seguir:

¹⁰ Esse decreto-lei é também conhecido como “Lei” Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942). Segundo Cunha e Falcão (2009), ela foi o resultado da composição de duas correntes que disputavam a hegemonia da formação profissional: uma que optava pela escolarização tradicional em escolas profissionais do Estado e outra que defendia uma aprendizagem mais dual, realizada no trabalho em alternância com a escolarização e dirigida pelos industriais e empresários.

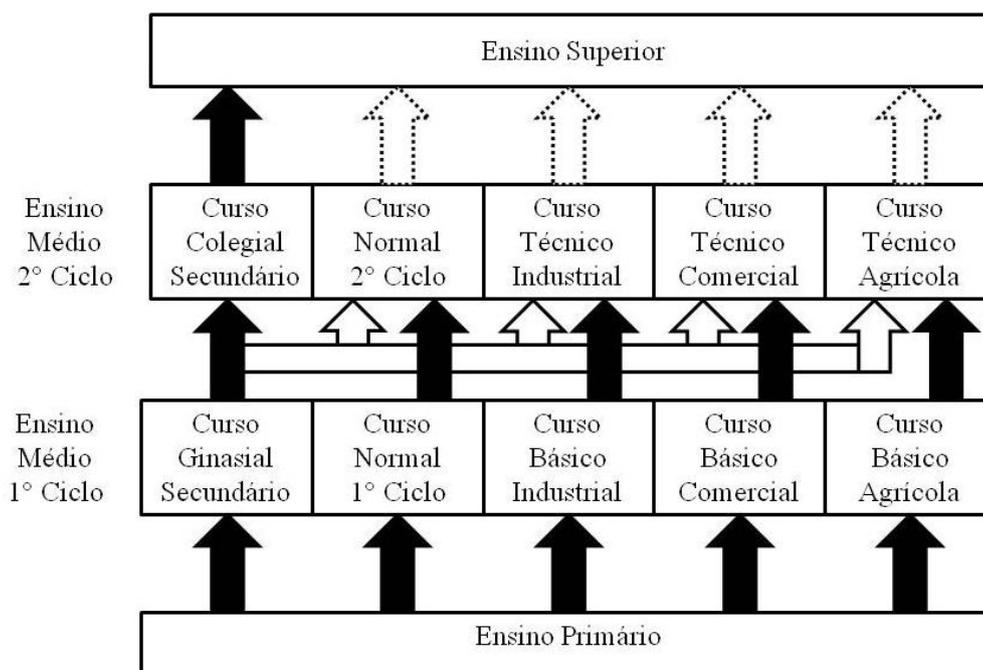


Imagem 1 – Níveis de ensino e suas respectivas articulações entre 1942 e 1961.
 Fonte: CUNHA (2005, p. 39).

Demolida a escola símbolo do atraso e construída uma instituição que, em tese, seria emblemática da renovação acionada no país, a ETN iniciou suas atividades em 15 de julho de 1942¹¹ e no ano de 1943 possuía um total de 143 alunos matriculados. Dias (1973) afirma que 62 novos alunos ingressaram na escola por meio de exame de admissão ao 1º ano do Curso Técnico Industrial¹² e outros 81 estudantes foram matriculados do 2º ao 6º ano oriundos da Escola Normal Wenceslau Brás. Cabe salientar que enquanto os alunos do 1º ano possuíam entre 12 e 14 anos de idade, discentes dos últimos anos tinham entre 24 e 26 anos. A disparidade de idades médias entre as turmas foi acentuada porque a instituição ficou fechada entre 1937 e 1942, período de realização das obras de demolição da Escola Normal Wenceslau Brás e de soerguimento da ETN. Tal espera levou à evasão de 59% dos estudantes que não desejaram ou não puderam aguardar a transferência para a ETN (DIAS, 1973).

Em consonância com o decreto-lei 4.073/1942, a escola oferecia o ensino industrial tal qual um ramo do ensino secundário que visava a formação profissional de trabalhadores

¹¹ A solenidade da inauguração oficial da escola só ocorreu em 07 de outubro de 1944.

¹² Segundo Cunha e Falcão (2009), a “lei” orgânica do ensino industrial estipulou que o ramo industrial do ensino médio fosse dividido em dois ciclos, respectivamente um para a formação do operariado e outro para a formação técnica. As escolas industriais ficariam responsáveis por preparar operários, enquanto as escolas técnicas se incumbiriam do segundo grupo. Escolas técnicas industriais, portanto, ofertavam ambos os ciclos. Na ETN, o Curso Técnico Industrial era dividido em duas partes e durava sete anos ao todo. Os quatro anos iniciais correspondiam ao Curso Industrial, enquanto os 3 últimos anos compunham o Curso Técnico. O 7º ano destinado a estágios e treinamentos, não havia aulas propriamente ditas durante o mesmo (DIAS, 1973).

das indústrias, dos transportes, das comunicações, da pesca e dos trabalhos artesanais. Para isso, de acordo com Dias (1973), a ETN ofertava 15 cursos de nível industrial e outros sete de nível técnico. Também poderiam ingressar na escola jovens e adultos sem escolaridade que já trabalhassem nas indústrias e/ou desejassem se qualificar. Para esse público, a partir de 1943, havia os Cursos de Continuação, com carga horária reduzida e oferecidos em 3 ou 6 meses. Apesar de 14 terem sido anunciados, de fato apenas 11 funcionaram (DIAS, 1973; CIAVATTA & SILVEIRA, 2010).

Além desses, existiram cursos pedagógicos entre 1952 e 1953, quando Heitor Bonifácio Calmon de Cerqueira Lima era o diretor da ETN, porém apenas seis alunos dos mais de 100 candidatos aprovados nos processos seletivos chegaram ao estágio de professorandos e a partir de 1954 o curso foi descontinuado por determinação do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Ao final da década de 1950, as escolas industriais gozavam de pouco prestígio e, no fim do governo Kubitschek, mudanças na legislação educacional trouxeram grandes transformações nas escolas da rede federal. Propostos pelo MEC, a lei n. 3.552 de 16 de fevereiro de 1959 e o decreto n. 47.038 de 16 de outubro do mesmo ano, que a regulamentou, reorganizaram pedagógica e politicamente as escolas federais de ensino industrial e acabaram modificando até mesmo outros sistemas de ensino.

O curso básico industrial mudou de objetivo e passou a ser um curso único não especializado, perdendo seu caráter profissional. Houve, portanto, um processo de *secundarização* do curso industrial (CUNHA, 2005; CUNHA & FALCÃO, 2009). Por isso, a ETN atualizou seu quadro de cursos técnicos e estendeu o tempo de duração deles de três para quatro anos¹³. Passaram a ser ministrados os seguintes: Edificações; Eletrônica; Eletrotécnica; Estradas; Máquinas e Motores; e Meteorologia em convênio com o Ministério da Agricultura. Ademais, começou a ser exigido dos postulantes ao ingresso na ETN que os mesmos já tivessem concluído o 1º ciclo do ensino médio (DIAS, 1973; CIAVATTA & SILVEIRA, 2010).

A lei 3.552/1959 também conferiu maior autonomia administrativa às instituições como a ETN. A partir de então, a mesma pôde montar um Conselho de Representantes que atuaria como órgão deliberativo máximo da escola, inclusive desempenhando o importante papel de indicar os futuros diretores da instituição. Embora a lei fosse de fevereiro de

¹³ Segundo Dias (1973), ao término dos quatro anos de seu curso técnico, o aluno poderia se registrar no Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (CREA). Mas a conclusão da 3ª série do mesmo, já garantiria um certificado equivalente ao do curso colegial e permitia a prestação de exames vestibulares.

1959, por motivos desconhecidos, a reunião de instalação do Conselho de Representantes da ETN só viria a ocorrer mais de um ano depois: em 28 de março de 1960. Além de membros da escola, também tomaram posse nessa data representantes da Escola Nacional de Engenharia da Universidade do Brasil, do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura e de setores industriais. A responsabilidade didático-pedagógica da escola, segundo a lei em questão, recaiu sobre um Conselho de Professores que deveria ser criado e formado por 21 integrantes eleitos pelo corpo docente da escola (DIAS, 1973; CUNHA, 2005).

Menos de um mês depois de formado, no dia 13 de abril de 1960, o Conselho de Representantes foi instado a tomar uma de suas decisões mais importantes: escolher um novo diretor para a ETN. Os professores da escola selecionaram 3 candidatos para comporem uma lista tríplice e César Reis de Cantanhede, presidente do respectivo Conselho, optou pelo nome de Celso Suckow da Fonseca, que havia sido o nome mais votado pelo corpo docente (DIAS, 1973). O engenheiro/educador/historiador novamente assumiria a direção da instituição, dessa vez por meio de uma eleição, e só deixaria esse posto com sua morte. Devido à sua importância para a ETN, dedicaremos uma seção desse capítulo especialmente para ele.

Celso Suckow da Fonseca: de diretor a patrono

Celso Suckow da Fonseca é um dos nomes mais importantes quando pensamos o desenvolvimento da formação profissional em nosso país. Nesse sentido, José Rodrigues (2002) destaca a obra *História do ensino industrial no Brasil*, escrito pelo próprio Fonseca (1961), como um clássico da historiografia educacional brasileira e como uma leitura crucial para aqueles que desejam compreender a organização do ensino técnico no Brasil e as mudanças pelas quais ele passou.

Além disso, sua identidade profissional como engenheiro civil formado pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro em 1927 fundiu-se à de educador. A partir de cursos realizados no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (1939), no *State College* da Pensilvânia (1947 - 1948) e na Escola Superior de Guerra (1963), Celso Suckow da Fonseca tornou-se cada vez mais íntimo das questões do ensino técnico-profissional. Mesmo tendo circulado por diferentes espaços e instituições, sua trajetória acabou tornando-se intimamente ligada à da ETN.

Ao ingressar na escola no ano de 1943, na condição de diretor da instituição nomeado por Getúlio Vargas, Celso Suckow da Fonseca permaneceu nesse posto até 1951. Ciavatta e Silveira (2010) reiteram que em seu primeiro mandato, o diretor trouxe importantes inovações para o cotidiano escolar, dentre as quais estiveram a criação da Caixa Escolar para auxiliar estudantes carentes e a estruturação de um serviço de Orientação Educacional para avaliar o aproveitamento dos alunos.

Em 1947, em decorrência do acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos da América (EUA) para a criação de uma Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI)¹⁴, Celso Suckow da Fonseca participou de atividades propostas pela Comissão na condição de diretor e de cursista tanto no Brasil, quanto nos EUA. Inclusive, foi em solo norte-americano que o diretor realizou seu aperfeiçoamento em administração de escola técnicas, conforme comentam Ciavatta e Silveira (2010).

Ao deixar a direção da ETN, realizou um concurso de provas e títulos para ser docente de Desenho Técnico e foi aprovado, ficando responsável por tal disciplina até 1960, quando foi eleito pelo corpo docente da escola para retomar o comando da mesma (CIAVATTA & SILVEIRA, 2010). Por isso, Fonseca estava à frente da escola quando a Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDBEN) eliminou a restrição que impedia que estudantes que cursassem cursos técnicos industriais se candidatassem ao ingresso em cursos superiores não relacionados à formação técnica realizada e forneceu mais possibilidades de continuação de estudos para os egressos da instituição. Tal mudança foi um fator importante para a acentuação da função propedêutica da instituição ao permitir que discentes formados em seu bojo pudessem almejar carreiras não ligadas às áreas técnicas para as quais foram preparados (CUNHA, 2005).

¹⁴ Cabe um esclarecimento colocado por Cunha e Falcão (2009): a CBAI esteve à frente de cursos, visitas técnicas e publicações para professores e diretores das escolas industriais federais, protagonizando a instauração de padrões educacionais escolanovistas e difundindo o método, inspirado no Taylorismo, de treinamento em serviço (TWI – “training within industry”). A ideologia da CBAI endossou a orientação dos educadores liberais de fundir os currículos das escolas industriais ao das escolas secundárias, tendo em vista que os conteúdos propriamente profissionais do ensino industrial foram paulatinamente esvaziados e introduzidos no ensino secundário. Todavia, os autores supracitados discutem que a CBAI não foi uma mera imposição norte-americana, mas sim o resultado da receptividade e da busca de orientação dentro do modelo escolar dos EUA por parte do governo brasileiro e de docentes da educação técnico-profissional, como é o caso do próprio Celso Suckow da Fonseca.

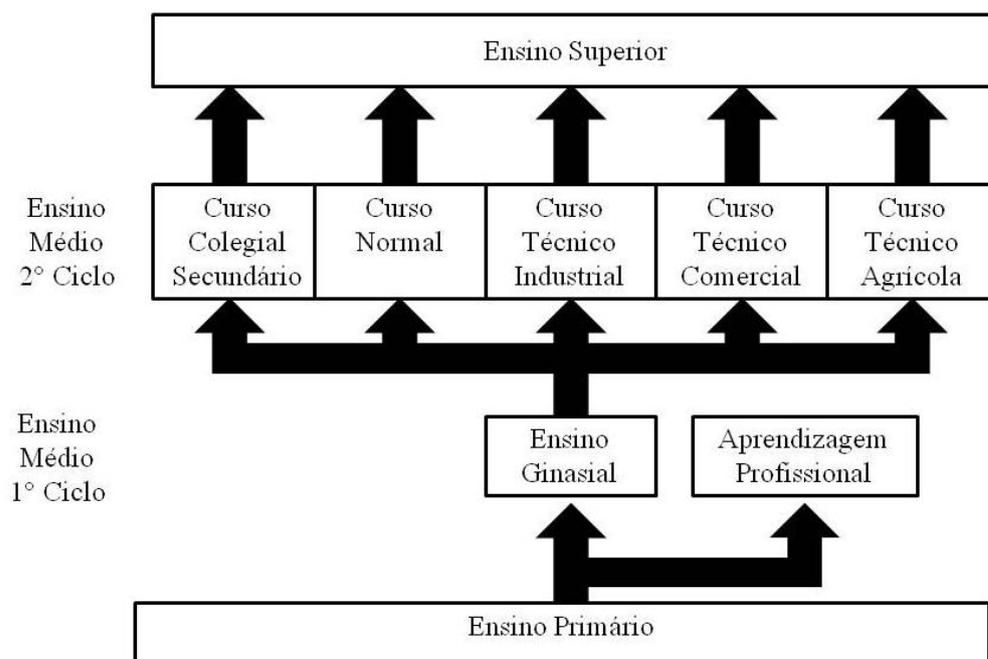


Imagem 2 – Níveis de ensino e suas respectivas articulações entre 1961 e 1971.
 Fonte: CUNHA (2005, p. 166).

Segundo Dias (1973), o Celso Suckow da Fonseca teria ficado famoso entre os discentes por abordar assuntos e questões culturais durante suas aulas sem perder o rigor na apresentação dos conteúdos técnico-científicos. Face essa informação, é interessante reparar que Rodrigues (2002), ao analisar sua obra magna, sinaliza que Celso Suckow foi uma figura que lutou pela dignificação do ensino profissional, defendendo que esse tipo de ensino não deveria ser subestimado ou relegado aos “desfavorecidos da fortuna”. Pelo contrário, de acordo com o autor, a *História do ensino industrial no Brasil*, reforça uma ideia de superioridade do ensino industrial sobre o ensino acadêmico, mesmo que imbuída de fortes concepções positivistas (CIAVATTA & SILVEIRA, 2010). Além disso, aproximando-se do ideal liberal de educação¹⁵, o engenheiro-educador propagava que a educação seria um direito de todos e precisaria propiciar igualdade de oportunidades, conferindo formação humana, social e econômica, mas respeitando as “aptidões” de cada um. A democratização da educação tornaria a escola um ponto de unidade nacional.

Em 1963, Fonseca foi eleito pelo Conselho de Representantes para prosseguir na direção até 1966, ano em que foi reeleito pelo mesmo Conselho para mais um mandato que terminaria em 1969. Ciavatta e Silveira (2010) enfatizam que, no período compreendido

¹⁵ Ciavatta e Silveira (2010) reforçam que Fonseca seria um liberal progressista, mas antes de tudo um humanista, enquanto Rodrigues (2002) enfatiza principalmente a presença do liberalismo em suas ideias pedagógicas.

entre 1960 e 1966, o diretor empreendeu intensas alterações na ETN, a começar pela extinção dos cursos industriais básicos: o último concurso foi realizado em 1960 e a última turma se formou em 1964. A extinção desses cursos, que abarcavam a maior parte das matrículas, não foi aceita com unanimidade e uma Associação de Pais e Mestres foi formada para auxiliar na busca por diálogo e consenso entre direção e comunidade escolar. Mesmo sob protestos, a área destinada ao internato que abrigava 36 alunos dos cursos industriais básicos foi transformada em salas de aulas que comportavam 500 alunos ao total. Ao tomar essa e outras medidas para expandir o número de vagas na instituição, a direção fez com que o número de matrículas no ensino técnico saltasse de 198 em 1960 para 1.000 em 1962, e para 2.090 em 1965 (CIAVATTA & SILVEIRA, 2010).

O cenário mudou inesperadamente no dia 26 de outubro de 1966, quando Celso Suckow faleceu em decorrência de problemas cardíacos enquanto viajava pelos EUA a convite da Fundação Ford para visitar universidades e institutos tecnológicos que ofereciam cursos superiores de curta duração (CIAVATTA E SILVEIRA, 2010).

A propósito, em convênio com essa Fundação e com a Escola Nacional de Engenharia da Universidade do Brasil, Celso Suckow da Fonseca já tinha fundado e coordenado o Curso de Engenharia de Operações na já antiga ETN, renomeada Escola Técnica Federal da Guanabara em 1965. Afinal, o professor esteve atento aos interesses da indústria e à necessidade de formação de trabalhadores cada vez mais polivalentes¹⁶ (RODRIGUES, 2002) para unir a escola ao mundo da produção (CIAVATTA & SILVEIRA, 2010).

Após sua morte, seus restos mortais foram velados no saguão principal da Escola Técnica Federal da Guanabara antes de seguirem para o sepultamento em plena manhã de Domingo. A mobilização para que a comunidade escolar participasse em peso das homenagens ao falecido diretor alcançou inclusive a imprensa: no dia 29/10/1966, véspera das cerimônias, o Jornal do Brasil veiculou convites feitos pela instituição e pela Agremiação Estudantil Técnica Industrial (AETI), que se intitulava “órgão máximo de representação do corpo discente”, na página 16 de seu o primeiro caderno para que todos

¹⁶ Cabe levar em consideração um importante aspecto lembrado por Ciavatta e Silveira (2010): Celso Suckow da Fonseca tinha sua prática pedagógica e seu pensamento político-ideológico orientados por questões inerentes ao seu tempo. Portanto, conviveu com o autoritarismo de Vargas, que inclusive o nomeou pela como diretor da ETN, bem como teve contato com os ideais positivistas de ordem e progresso na organização do trabalho e com o apelo nacionalista na educação. Além disso, foi formado sob a égide do conservadorismo e da repressão às ideias Anarquistas, Socialistas e Comunistas que criticavam a economia política.

fizessem um “ato de manifestação de pesar”. Cabe observar que, curiosamente, o aviso da AETI era mais extenso que o da própria escola.



Imagem 3 – Convites para o velório e o funeral de Celso Suckow da Fonseca.
Fonte: Reprodução do Jornal do Brasil (29/10/1966, p.16).

Não tardou e o Conselho de Representantes da escola solicitou ao governo federal que o nome da instituição fosse alterado de modo a homenagear seu primeiro diretor eleito. O pedido foi atendido pelo presidente general Humberto de Alencar Castelo Branco, que, por meio do decreto-lei n. 181 de 17 de fevereiro 1967, permitiu que em 13 de março de 1967 fosse, *in memoriam*, firmada a Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (ETF-CSF). Iniciava-se então, uma nova era para a instituição.

Sob nova direção: Rei morto, Rei posto

Emi Bulhões de Carvalho da Fonseca, escritora e esposa de Celso Suckow da Fonseca, após a morte de seu marido, teria afirmado que o mesmo confienciara a ela o nome de um possível substituto para a direção da escola, caso ele não retornasse da viagem ao EUA. De acordo com Dias (1973), coube a César Cantanhede, então presidente do conselho de representantes da escola, a missão de indicar o professor Edmar de Oliveira Gonçalves para o cargo de diretor geral a fim de atender àquele que seria o último desejo de Celso Suckow da Fonseca. Segundo o autor, a afinidade entre Celso e Edmar permitia

que o segundo conhecesse bem os projetos e ideais do primeiro, o que gerou essa predileção e resultou em sua nomeação para diretor da ETF-CSF.

É interessante constatar que anos depois da consolidação de tal processo, o Jornal do Brasil (07 de dezembro de 1970, p. 28), em uma reportagem sobre a instituição, noticiou que Edmar fora escolhido pelo próprio Celso Suckow para ser seu sucessor por seu conhecimento sobre a escola e mérito, reforçando que a escolha de seu nome fora aprovada pacificamente e “sem influências externas” por todos os docentes. Aliás, o jornal frisa que “influências externas” não eram admitidas na escola e cita o professor Antonio Kubrusly, então chefe do Setor de Eletrônica, como exemplo de ator escolar independente.

Porém, diante de um cenário ditatorial e tendo em vista que a ETF-CSF era uma prestigiada instituição federal de ensino, é preciso que indaguemos o quanto as decisões sobre os rumos da escola de fato eram livres de pressões e determinações advindas de outras instâncias e espaços de decisão. Frente aos indícios encontrados nos discursos produzidos em meio àquela conjuntura, parece que um intrigante trabalho de *enquadramento da memória* (POLLAK, 1989, 1992) esteve em curso para notabilizar Edmar Gonçalves como o sucessor “natural” e “predestinado” ao cargo que Celso Suckow da Fonseca deixara em vacância após sua morte. Convém ressaltar que, de acordo com Pollak (1989), esse processo de *enquadramento da memória* conta com atores e instituições – como a imprensa - que miram o controle da memória a partir da escolha e autorização de testemunhas que possam produzir discursos e representações importantes para a perenidade do tecido e das estruturas sociais. Assim, memórias coletivas impostas tornam-se aglutinadoras e asseguram certa estabilidade aos personagens dessas memórias.

Quando a memória sobrevive ao desaparecimento de seu personagem ou grupo social, o mesmo em geral assume a forma de um mito, o que aconteceu com Celso Suckow da Fonseca e, de modo menos intenso, com Edmar Gonçalves, ainda hoje lembrado por muitos na escola com um grande gestor, mas que produziu memórias divididas que debateremos nos outros capítulos. A propósito, Edmar foi o primeiro e único diretor da ETF-CSF e o primeiro diretor do CEFET/RJ. Ao total, ocupou por 22 anos a condição de diretor *pro-tempore* da instituição. Mas o que explica tal trajetória? Dias (1973) realizou praticamente uma hagiografia¹⁷ de seu então diretor e alguns pontos foram elencados nos parágrafos a seguir para nos ajudar a pensá-la.

¹⁷ Os registros biográficos sobre Edmar de Oliveira Gonçalves presentes no *Estudo Documentário e Histórico sobre a Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca* são tão laudatórios e “monumentalizados” (LE GOFF, 1997) que o termo hagiografia é o mais coerente.

Edmar de Oliveira Gonçalves foi o primeiro ex-aluno da instituição a chegar ao cargo de diretor-geral da escola e era, portanto, o que podemos chamar de *prata da casa* (LOPES & GURGEL, 2016). Oriundo de Barra do Piraí/RJ, o professor foi da primeira turma de estudantes que realmente iniciaram seus estudos na ETN, ingressando em 1943 aos 13 anos de idade na escola para cursar o curso industrial em regime de semi-internato até 1946. Em 1947, entrou para o curso técnico de Máquinas e Motores e viveu no pensionato mantido pela escola. Concluindo seus estudos em 1949, foi trabalhar na CBAI.

Dias (1973) enfatiza que, enquanto aluno da ETN, Edmar chamava a atenção de todos por seu esforço, mesmo que sua desenvoltura acadêmica não fosse excepcional. Além disso, o mesmo participava da Caixa Escolar pela sua condição de carência de recursos financeiros e integrou a administração da AETI, órgão fundado na primeira gestão de Celso Suckow da Fonseca para representar o corpo estudantil da escola.

Antes de ingressar na ETN como docente do curso noturno da Seção de Máquinas em 1951, o professor lecionara Matemática e Desenho em estabelecimentos particulares de ensino. Em 30 de dezembro de 1963, a portaria 27 expedida pela direção da ETN o alocou como supervisor das oficinas da escola. Nessa função, a prática do docente “despertou o senso de responsabilidade dos discentes e deu-lhes um sentimento de autoridade perante os colegas” (DIAS, 1973, p. 204). Sempre cumulativamente ao cargo de supervisor de oficinas, exerceu a função de coordenador de disciplina em 1964 e a de coordenador de ensino em 1965.

Dias (1973) destaca que Edmar, enquanto esteve na Coordenação de Ensino

iniciou sua missão promovendo mudança radical no pessoal, alterando funções (...). Cessaram por completo abusos e deslizes. (...) O sistema de provas foi rigorosamente modificado, introduzindo normas, de sorte, que elas se processassem num clima de seriedade, capaz de elevar o nível do aproveitamento do educando; foram organizados planos de aulas os quais eram rigorosamente fiscalizados pela Coordenação do Ensino (...), porque o verdadeiro mestre sente-se prestigiado vendo que seu labor está sendo aproveitado e reconhecido pelas autoridades. Até então o sistema de provas e exercícios não primava por um critério rigorosamente honesto, fato aliás reconhecido por todos; um dos males do ensino entre nós, que em boa hora foi posto de lado na Escola, senão de todo banido. Os exames são a expressão da verdade e hoje são os próprios discentes que louvam nosso critério (p. 208).

Tais considerações nos remetem novamente ao *programa institucional* desenvolvido na escola. Afinal, em consonância com o pensamento de Dubet (2006), podemos perceber uma tentativa de socialização escolar que se apresentava como um tipo específico de “trabalho sobre o outro” e almejava mais do que ensinar conteúdos e

transmitir conhecimentos, mas se destinava a evocar novas formas de se pensar o indivíduo e a sociedade, trazendo uma construção cognitiva que visava consolidar a instituição educacional como um santuário ao abrigo das divisões do mundo social e contar com coesão moral.

Porém, é de se estranhar que antes de 1965 houvesse tantos problemas nos processos avaliativos dentro da escola e que pairassem tantas dúvidas quanto à índole e a idoneidade de professores, funcionários e estudantes. Afinal, desde 1959 a ETN desfrutava de maior autonomia administrativa e pedagógica e Celso Suckow da Fonseca estivera desde 1960 à frente dela. Curioso também é o fato de Dias (1973) em nenhum momento mencioná-los previamente nas centenas de páginas anteriores de seu *documento/monumento* (LE GOFF, 1997) sobre a história da escola. Será que a mudança no cenário político-ideológico dominante no país influenciou de algum modo essa percepção da direção da escola? Por isso, convém ressaltar que as memórias individuais e coletivas, bem como as identidades, carregam valores disputados em conflitos sociais (POLLAK, 1992).

Após essa retrospectiva sobre a trajetória institucional da escola, veremos a seguir que foi empreendido um movimento para que ela fosse - ou pelo menos aparentasse ser - uma escola modelo, uma “fábrica de técnicos” exemplar, para toda a sociedade. Traremos informações que circularam pela imprensa não periódica e recordações de egressos que nos ajudarão a conhecer quais representações foram construídas para a ETF-CSF naquela época e o que poderia significar ser estudante daquela instituição educacional durante os anos abarcados em nosso recorte cronológico.

1.2 - Escola Modelo? Instituição padrão?

Ao buscarmos informações sobre a ETF-CSF no Setor de Arquivo do CEFET/RJ, nos deparamos com a indisponibilidade de documentos que pudessem prestar informações a respeito do quantitativo de estudantes, professores e funcionários que circularam pela escola durante nosso recorte temporal, o que dificultou nosso trabalho, tendo em vista que, assim como Vidal (2007), entendemos os documentos como fontes para as práticas escolares e sobre a cultura material da escola.

Inspirados em Miguel (2007), encaramos a indisponibilidade da documentação como uma possibilidade de ampliação do conceito de arquivo escolar e, não obstante, partindo dos pressupostos de Burke (1992) e de Nunes e Carvalho (2005) operamos como

um conceito ampliado de “fonte histórica”. Afinal, concordamos que o uso de fontes históricas pode ser flexibilizado desde que as mesmas sejam discutidas metodologicamente e de modo coerente com os requisitos da pesquisa histórica.

Por isso, nos remetemos a um dos muitos sujeitos da história que se incumbem de registrar, explicar, discutir e comentar a sociedade e os elementos que a compõem: a imprensa não pedagógica (CAMPOS, 2012). Utilizamos jornais¹⁸ nessa seção, principalmente o Jornal do Brasil, para tentarmos escrever uma história sobre a ETF-CSF, captando informações que eram veiculadas na mídia e circulavam com boa amplitude pela sociedade. A ênfase dada às informações presentes no Jornal do Brasil veio do reconhecimento da importância nacional do periódico que, de acordo com Fonseca (2008), foi um grande jornal brasileiro do século XX permanentemente influenciado por fatores sociais, políticos, econômicos e tecnológicos. Afinal, diferentes grupos sociais atuam para serem representados na imprensa e penetrarem espaços domésticos e coletivos de sociabilidade enquanto “opinião pública” (CAMPOS, 2012).

Destarte, para Campos (2012) é importante atentar para as representações polissêmicas (re)construídas pela imprensa em relação à escola, à profissão docente e ao campo educacional tendo em vista que os periódicos são veículos educativos ao mesmo tempo em que são meios de ocupação da esfera pública. Já que,

inversamente à fugacidade concreta, no entanto, a força imaterial está justamente na reiteração, dia após dia, edição após edição, ano após ano de determinados padrões culturais compartilhados por aqueles que os escreveram e os consumiram. Um contrato de confiança subjaz entre aquele sujeito coletivo que envolve quem participa da edição e da leitura do jornal. Esse contrato de confiança envolve crenças, aspirações e memória (CAMPOS, 2012, 61).

Exercitando essa advertência metodológica, miramos uma percepção recorrente nas matérias sobre a ETF-CSF: sob a regência do professor Edmar, a instituição vinha expandindo de forma vultosa seu número de vagas para o ensino técnico. Por isso, tentamos reunir indícios dessa desenvoltura nos jornais ao inquirir informações sobre o número de candidatos nos concursos de admissão à escola, bem como os quantitativos de matriculados e de egressos a cada ano de nosso recorte temporal.

A seguir, apresentamos um gráfico que nos permite visualizar de modo panorâmico as flutuações no quantitativo de inscritos para o processo seletivo de admissão à ETF-CSF,

¹⁸ Pesquisamos notícias sobre a ETF-CSF no Jornal do Brasil, no Correio da Manhã e no Diário de Notícias nas edições que circularam no Rio de Janeiro entre os anos de 1967 e 1979.

bem como o quantitativo de vagas disponíveis a cada ano. O gráfico¹⁹ não apresenta os dados de alguns anos, uma vez que o Jornal do Brasil não noticiou anualmente e de modo uniforme os momentos de admissão para a escola.

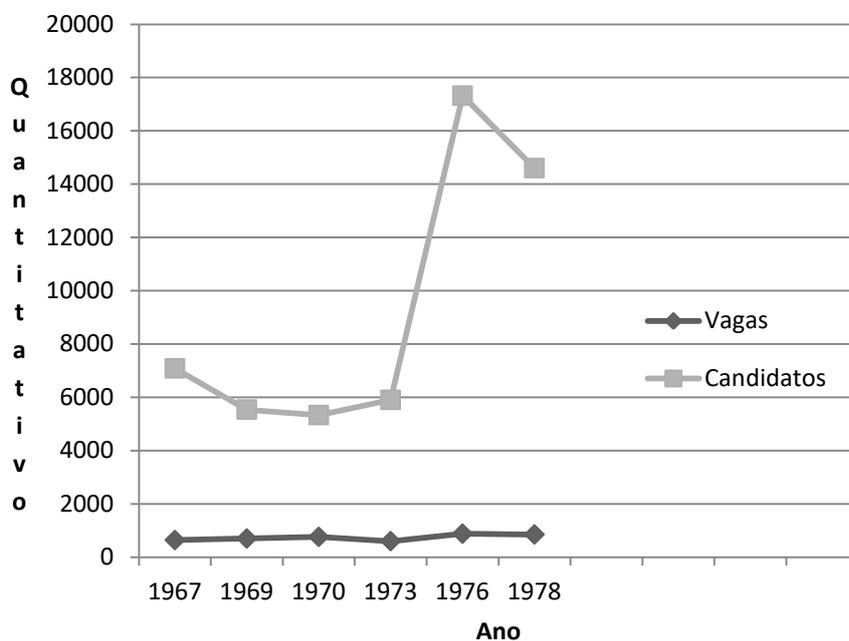


Gráfico 1 – Curvas de vagas e candidatos para a ETF-CSF em diferentes anos.

Fonte: Jornal do Brasil²⁰

A partir da observação do gráfico acima, percebemos que o número de vagas disponíveis na instituição manteve-se praticamente constante durante uma década, enquanto três tendências distintas marcaram a curva do quantitativo de candidatos: uma queda gradativa na procura pela escola no fim da década de 1960²¹, um aumento notório na busca por uma vaga na ETF-CSF do início da década de 1970 até meados dela e, por fim, uma nova queda na procura pela escola próxima ao momento em que ela se transformaria

¹⁹ O gráfico foi construído pelo autor da dissertação com base nos dados numéricos fornecidos pelas reportagens do Jornal do Brasil veiculadas nos dias 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). Contudo, é importante observar que a edição do Jornal do Brasil de 23/12/1970, ao se remeter ao pleito do ano anterior, contradiz a do dia 04/12/1969 ao afirmar que 5572 candidatos se inscreveram no processo seletivo para a ETF-CSF em 1969. Levamos em consideração os dados sobre o ano de 1969 trazidos pelo periódico divulgado no ano do respectivo concurso e, portanto, utilizamos para fins de elaboração do gráfico o quantitativo de 5538 postulantes. A tabela com os números de vagas e de candidatos a cada ano consta nos anexos dessa dissertação.

²⁰ Publicado 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.

²¹ A queda na quantidade de postulantes à ETF-CSF chegou a ser noticiada na imprensa. O Correio da Manhã de 30/11/1969 e 01/12/1969 (p. 14) fez menção a uma “sensível redução” no número de concorrentes. Na reportagem, uma possível explicação foi dada pelo diretor da escola: muitos colégios públicos estaduais haviam implantado o segundo ciclo do ensino secundário e os estudantes preferiam os cursos clássico e científico ao invés do técnico.

em CEFET/RJ. Porém, em quaisquer dos anos focalizados, a disputa por uma vaga na instituição era considerável. Por exemplo, a relação candidato/vaga em 1970 era de quase nove candidatos por cada vaga. Já em 1976, era de aproximadamente 20. Mas por que será que essa concorrência por uma vaga na escola foi tão expressiva durante esse intervalo? Qual o diferencial da escola? Qual público a buscava?

Para responder a essas indagações, reconstituindo representações e interpretações sobre o cotidiano escolar, resolvemos ir além da pesquisa documental arquivística e acionamos recordações de ex-alunos com o apoio da metodologia da História Oral. Entendendo que a memória é uma construção sobre o passado, atualizada e renovada no tempo presente (DELGADO, 2011) e conscientes das limitações e imperfeições desse procedimento qualitativo (PORTELLI, 1997; BOURDIEU, 2003), aproveitamos que vários estudantes da escola naquela época ainda estão vivos e lúcidos para mobilizarmos a História Oral como uma parceira da pesquisa documental, a fim de que ambas caminhassem juntas e contribuíssem mutuamente para a formação do arcabouço empírico da pesquisa (DELGADO, 2011).

Assim, na fala de Maia (2016), temos uma importante pista para pensarmos por que a instituição era almejada por tantos estudantes:

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 nossos] (p.3)

Todavia, esse contundente processo de elitização do corpo estudantil pode ser problematizada pela fala de Teixeira (2016), que foi contemporâneo de Maia na ETF-CSF entre os anos de 1967 e 1968:

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. Nós tínhamos apenas um colega que se destacava de todos os outros porque tinha até carro. Imagina naquela época! Foi o primeiro também que comprou calculadora eletrônica, que não existia na época. A gente trabalhava com régua de cálculo, não existia essa... Esse foi o primeiro, então foi o caramuru assim pra gente [grifos nossos] (p. 1).

Fontes (2016), que ingressou na instituição logo após a saída de Teixeira, complementa a percepção do último, mas de modo mais ponderado, afirmando que ela e seus colegas majoritariamente faziam parte de

uma classe média bem mediana. Não era baixa, a gente não passava dificuldade, mas nós também não tínhamos nenhuma riqueza. Era mais ou menos na mesma faixa. Tinha alguma variação, mas você sabe que principalmente no caso do Rio de Janeiro a faixa social nem sempre é definida só pela renda, mas também decidida pelo local de moradia. Então você pode ter mais ou menos a mesma renda, mas morar no Leblon ou em Jacarepaguá faz uma diferença muito grande. E pelo tamanho da família. O grosso da minha turma era de classe média mais ou menos equivalente em faixa de renda, de bairros da zona norte. Tipos de trabalho muito variados. É... Eu diria que a tendência era até de uma condição pior do que a minha, mas eu tô dizendo isso sem muita certeza. Eu acho que naquela época não fosse pior não, eu tô vendo de agora, porque o meu pai depois ficou em melhores condições. Mas depois! Então, naquela época, tinha um ou outro que a gente nitidamente via que vinha de melhor condição social e de bairros da zona sul, etc. Mas eram poucos. **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. Da zona oeste éramos poucos [grifos nossos] (p. 1 e 2).

Silveira, aliás, narra um caso peculiar em que a desigualdade social teria oportunizado um momento marcante em sua memória:

Essa década 1970, a Escola recebe, ainda, muitos filhos das camadas mais pobres da sociedade. Na minha turma tinha gente realmente muito pobre, que morava no subúrbio da Leopoldina, em Jacarepaguá, na Cidade de Deus, na recém-criada Cidade de Deus. Vinha gente de mais lá pra dentro... Tinha um que morava lá em Japeri. Ele ia no trem de madeira, que ainda existia à época. A maioria vinha da classe trabalhadora bem pobre. Neste período, já entrava na escola alguns alunos de classe média... Na minha turma tinha uns 3 ou 4 de classe média. Tanto é que essa colega que faleceu, ela era pobre e nunca esqueceu que um outro colega, de classe média, talvez até de alta classe média, uma vez olhou para o tênis dela e falou “puxa, seu tênis, hein!?, tá ruim, tá muito velho; amanhã eu vou trazer um tênis novo pra você”. E trouxe um tênis de marca pra ela. E olha que na época marca era uma coisa séria, né? Ela nunca mais esqueceu. Quando ela o encontrava era

beijo, era abraço, porque ele deu o tênis. Éramos pobres [grifos nossos] (2016, p.2).

Tais divergências apresentadas sobre o perfil do alunado da ETF-CSF ao longo do nosso recorte temporal sinaliza bem o que Pollak (1989) denomina de *batalhas da memória*. As memórias, além de serem coletivas, são também negociadas de modo a conciliar impressões individuais e coletivas, enquanto se integram a tentativas conscientes ou não de definir sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais. Porém, ousamos afirmar que não por acaso a escola agregava tantos estudantes das camadas populares e alguns da classe média: a mídia corroborava com essa inclinação que para muitos poderia até ser até uma “vocação” institucional.

Rastreamos, por exemplo, uma reportagem do Jornal do Brasil do dia 13 de outubro de 1969 que noticiava na página 32 a qualidade do ensino industrial ministrado na ETF-CSF. 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. A reportagem destacava que a escola, sozinha, formava anualmente metade dos técnicos brasileiros, o que segundo o próprio jornal seriam 1.000 profissionais. Contudo, essa informação deve ser problematizada, uma vez que Cunha (2005) assegura que no ano de 1969 havia 37.869 matrículas no ensino técnico industrial brasileiro, o que evidencia que a reportagem apresentava um notório exagero pró ETF-CSF. Ademais, mesmo que apenas as matrículas na rede federal fossem computadas, totalizando 17.617 naquele ano, nem assim poderíamos supor que a ETF-CSF formasse um quantitativo próximo à metade dos egressos do ensino técnico industrial. A matéria do Jornal do Brasil também observava que convênios firmados entre a escola e a indústria garantiam empregos para a maioria de seus egressos. Talvez por isso,

éramos todos muito pobres com a vontade de fazer um curso técnico que nos garantisse um emprego no futuro imediato. Estudar na Escola Técnica, naquela época, nos permitia projetar o futuro. Realmente estudar, conseguir um emprego e depois ir pra educação superior (SILVEIRA, 2016, p.2).

Endossando o entendimento de Silveira (2016), localizamos outra notícia que circulou na mídia narrando o caso de Regina Celia Cavalieri Vommaro, jovem de 16 anos, que foi a primeira colocada no processo admissional para a ETF-CSF no ano de 1970. A estudante alcançou tal classificação após realizar um curso preparatório famoso e caro da época e ingressaria no curso técnico de eletrônica. Contudo, a mesma enfatizou que faria o

técnico para conseguir trabalhar o quanto antes, mas que seu plano era fazer graduação em Psicologia assim que fosse possível (JORNAL DO BRASIL, 16/01/1970, p. 12).

Por isso, é fundamental refletirmos sobre a dualidade que o sistema de ensino técnico-industrial assumia ao juntar o ensino prático-profissional ao teórico e de cultura geral no mesmo currículo, formando alunos com reconhecida qualidade em um cenário de prestígio para o ensino superior e fraco reconhecimento social para o operariado. Em diálogo com Cunha (2005), percebemos que a função propedêutica, assumida pelos cursos técnicos industriais desde os anos 1940 e fortalecida na década de 1950, foi sendo acentuada à medida que egressos de escolas técnicas industriais puderam concorrer a vagas variadas no ensino superior, principalmente após a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961). Assim, a quase garantia de um emprego remunerado que pudesse apoiar as tentativas de ingresso no ensino superior para a manutenção dos estudos somada à possibilidade de prosseguimento da carreira profissional em caso de fracasso nos vestibulares tornou-se um atrativo para muitos jovens se matricularem na ETF-CSF.

Curiosamente, o motivo que levou Fontes (2016) a ingressar na ETF-CSF destoa do principal motivo que até hoje leva um discente a se candidatar a uma vaga em uma escola técnica: se capacitar e se formar para se inserir rapidamente no mercado de trabalho com uma função técnica. Contudo, a depoente deixou clara a potência da representação construída para a ETF-CSF enquanto instituição de ensino:

Eu sempre estudei em escola pública, fiz concurso na época pro CEFET, passei e lá fui eu pro CEFET sem ter nenhuma... Nem tinha maiores informações, não tinha mais nada. Fui porque... Sei lá, porque... Fui porque diziam que era uma boa escola. Eu fiz o Ginásio ali [na escola Brigadeiro Schorcht], mas eu não ia bem das pernas no Ginásio e fiz uma espécie de cursinho... 8º ano Matemática, 8º ano não sei o que... E fui muito bem nesse cursinho! Aí estava no cursinho, numa época em que eu tinha que escolher naquela ocasião entre Clássico e Científico e já não era alguma coisa que me interessasse muito estudar do lado de casa em Jacarepaguá. Fiz o concurso [para a ETF-CSF], passei e fui! Então foi um pouco a descoberta do mundo. Na verdade, pra mim era assim... Nem a minha família conhecia bem, embora eles soubessem que eu estava indo para uma boa escola, mas eles não conheciam bem. **E na medida em que eu fui fazendo a seleção é que eu fui descobrindo que estava fazendo seleção pra o que era considerada uma das escolas importantes da cidade.** E eu não conhecia o local, nunca tinha ido. Foi uma coisa assim de descoberta. E imagina na ditadura uma menina de 16 anos estar vivendo essa descoberta do mundo! [grifo nosso] (p.1)

Além de observar que a ex-aluna ingressou na ETF-CSF sem saber ao certo o porquê, também é válido notar a *consciência biográfica* (BOURDIEU, 2003) se

manifestando a todo o momento em sua fala: ela chama a ETF-CSF de CEFET, conotando como o presente influencia suas lembranças ao se remeter à instituição por meio de sua nomenclatura atual, cunhada muito após sua passagem por ela. Mas a ida de Virgínia Fontes para a ETF-CSF “por que diziam que era uma boa escola” pode estar de algum modo relacionada à recorrente *monumentalização* (LE GOFF, 1997) da ETF-CSF na mídia.

Por exemplo, no dia 07 de dezembro de 1970 (p. 28), a instituição era novamente apresentada em uma reportagem especial do Jornal do Brasil como sendo uma escola modelo que não falhava na formação de técnicos de nível médio para a indústria. Destacava-se que a escola não pararia nem mesmo durante os períodos de férias, pois não somente receberia obras de adaptação em suas salas de aula e laboratórios, como também sediaria cursos de aperfeiçoamento para funcionários de empresas e indústrias. Enfatizava-se a chegada de materiais e máquinas oriundos do Leste Europeu e o recebimento de doações do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, da Fundação Ford e de indústrias nacionais “zelosas pela fábrica de técnicos que em breve vão alimentar suas fileiras”. Como exemplo, a matéria cita um curso de Pentaconta ministrado na escola que foi orientado pela *Standart Eletric*.

Aliás, as empresas privadas pareciam ter forte entrada na escola. No dia 13/11/1971, o Correio da Manhã (p. 4) noticiou que a Volkswagen do Brasil concedeu prêmios de Cr\$800,00 a 16 estudantes dos cursos de eletrotécnica e de máquinas e motores da ETF-CSF. A solenidade de entrega dos prêmios foi realizada na praça de esportes da escola e contou com a participação do diretor da escola, que exortou a parceria entre as instituições. Nesse mesmo ano, o Jornal do Brasil apresentou reportagens que focalizaram ainda mais as contribuições financeiras que empresas forneciam para a ETF-CSF:

- Doação de 108 mil dólares (Cr\$ 534.600,00) da Fundação Ford (25/01/1971, p. 4);
- Acordo firmado com a Companhia Telefônica Brasileira (CTB), assinado pelo diretor Edmar Gonçalves, por Diderot Goés e pelo general Siqueira de Menezes Filho, dirigentes da CTB, para que 250 alunos dos 3º e 4º anos de eletrônica e eletrotécnica fizessem a formação de técnicos em telefonia e ingressassem direto na CTB quando se formassem (01/02/1971, p.41);
- Programa de bolsas reembolsáveis do Ministério do Trabalho para os estudantes da ETF-CSF filhos de operários sindicalizados que tivessem obtido média geral mínima 7 no ginásio. As bolsas de Cr\$150,00 deveriam ser reembolsadas pelo

governo um ano após o término dos estudos (JORNAL DO BRASIL, 03/12/1971, p.4).

Mas se as obras de modificação dos espaços dentro da escola fomentadas pelo capital privado e internacional para ampliação do número de vagas e expansão dos cursos era exibida como pontos de consenso e motivo de alegria pela imprensa, é importante contrapor que, pelo menos para os discentes, elas nem sempre geraram resultados agradáveis. A diminuição do refeitório e as mudanças no seu uso, por exemplo, para que mais salas e laboratórios fossem construídos e equipados levou problemas para o alunado:

Na minha turma e pelo menos no meu círculo de amizades, eu não me lembro de ter pessoal da Zona Sul não. Pelo menos por afinidade... Muitos deles eram do subúrbio. E era a maioria mesmo de muito distante. **Então como a gente tinha o curso num horário bem intenso, então, tipo, o Nilo que vinha de Mesquita, São João de Meriti, trazia a marmitinha dele porque a gente tinha no refeitório um lanche, aquela canequinha de lata...** Outro dia uma apareceu na escola [municipal onde a depoente leciona] e falaram que parecia de presidiário. Eu falei: “Nem me fale isso porque isso me lembra o CEFET! Isso me lembra o CEFET!”. **Então era um lanchinho... Um pãozinho bem simples e a canequinha com o suco. Todo dia tinha, mas pra ele que vinha de longe tinha que ter mais alguma coisinha pra comer, né?** E era realmente a maioria, pelo menos a minha turma e com quem eu tinha contato, era gente de bem distante [grifo nosso] (CORREIA, 2016, p.9).

Na mídia também circulavam propagandas de empresas convocando técnicos formados pela ETF-CSF para trabalharem nelas mesmo sem experiência prévia. Abaixo, segue um exemplo de anúncio retirado da página 8 do Jornal do Brasil de 30/03/1972:

CONS. CONSTR. GUANABARA LTDA.
PONTE RIO — NITERÓI

Estamos admitindo rapazes com idade mínima de 21 anos
— curso de formação Técnica Industrial e Industrial Básico das
Escolas:

Celso Suckow Fonseca
Visconde de Mauá
Ferreira Viana
João Alfredo
Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro
Arsenal de Marinha do Rio de Janeiro
E outras Esc. Industriais dos Estados

OFERECEMOS:

- Admissão imediata com ótimo salário.
- Treinamento para melhor aproveitamento na profissão.
- Oportunidade para se aperfeiçoar em função técnica.

Os interessados deverão se apresentar ao Serviço de Seleção da Ponte Rio—Niterói, Cidade Universitária, Ilha do Fundão. Trazendo comprovante de conclusão do curso Técnico ou Industrial.

De 2a. a sábado todo o mês de abril no horário de 7,30 às 11,30 horas. (P)

Imagem 4 – Propaganda de empresa convocando técnicos formados na ETF-CSF.
Fonte: Reproduzido do Jornal do Brasil (30/03/1972, p.8).

A fartura de oportunidades para estágio e emprego também foi recordada em depoimento :

A escola era muito bem estruturada, uma formação maravilhosa. E pra completar já no terceiro ano, quando você começa o terceiro, eles já começam com essa coisa de “olha, vai ter que ter um estágio”, “só tem o diploma de técnico se cumprir as horas de estágio” e “tem que ser dentro da tua área” e a escola tinha uns painéis, uns murais com muitas empresas buscando o técnico dali. Então eram empresas das mais variadas. Você olhava: vaga pra 3 técnicos em Mecânica, vaga pra 3 técnicos em Eletrônica, Eletrotécnica. As próprias empresas procurando os técnicos ali (CORREIA, 2016, p.5 e 10).

Essa percepção estampada nos jornais e na fala de Correia (2016) pode, no entanto, ser relativizada, já que Cunha (2005) observa que os concluintes dos cursos técnicos nem sempre se deparavam com oportunidades de emprego condizentes com suas formações em termos de número de postos de trabalho, remuneração e prestígio. Assim, a orientação para o trabalho associada à continuação dos estudos na educação de nível superior embasava-se na tentativa de confirmação de posições sociais já alcançadas ou como requisito de ascensão social.

O reconhecimento da qualidade da formação oferecida na ETF-CSF apareceu no Jornal do Brasil também em uma matéria do dia 25 de abril de 1973 (p. 5) em que Álvaro Feijó, diretor do Centro Interescolar Ferreira Viana, argumentava que a falta de professores em sua instituição de ensino técnico vinha sendo combatida com a contratação de técnicos formados pela ETF-CSF que estavam em período de estágio. De acordo com a notícia, os estagiários recebiam uma remuneração de Cr\$300,00 e compunham metade do quadro docente da instituição. Por isso, é válido recordar que

do ponto de vista do ensino, eu me apaixonei por muitas coisas. O ensino lá era de alta qualidade. Eles tinham uma tendência que parece que começou por ali. Eles tinham professores novos chamados da universidade. Então a maioria dos nossos professores, do curso de eletrônica, e de outro que eu conhecia mais pessoalmente, o de edificações, eram professores jovens e de universidade. Os nossos eram basicamente [graduando ou graduados] da PUC. Era uma diferença brutal a aula que a gente tinha com esses novos professores. Tinha uma matéria ou outra que a gente tinha com um professor da velha guarda, com um perfil mais técnico, entendeu? Eu me lembro de professores que passavam a matéria de maneira muito técnica, sofisticada. Mas a maioria dos professores que eu peguei que eram muito bons eram professores da PUC. Ainda não eram formados, mas já estavam dando aula. Isso me encantou muito. Isso é o que me levou pra Física na PUC e não fui só eu que foi contaminado por isso não. Foi muita gente. Até hoje eu tenho colegas que não eram do grupo comunista na época, mas que fizeram PUC e aí eu reencontrei (MAIA, 2016, p.5 e 11).

Nesse sentido, vale recordar que a dimensão propedêutica da ETF-CSF era valorizada também diante do seu funcionamento em espaços novos ou bem conservados que contavam com instalações especialmente projetadas para as atividades educativas e com professores formados em cursos diferenciados (CUNHA, 2005). Contudo, o ensino ministrado na ETF-CSF não agradava a todos de modo unânime. O perfil de cada estudante influenciava bastante o aproveitamento das aulas:

Eu adorava ler, eu lia muitíssimo e sempre foi minha característica. Não era uma pessoa da Matemática. Esse cursinho me ajudou bastante na Matemática porque eu descobri que eu poderia gostar de Matemática se a aula fosse inteligente, mas também no CEFET não foi sempre inteligente a aula de Matemática, por causa do ritmo. Era uma aventura! (FONTES, 2016, p.2)

No final do ano de 1974, a ETF-CSF voltava ao *Jornal do Brasil* (25/11/74, p. 11) como sendo um oásis diante dos problemas enfrentados pelos sistemas escolares diante da profissionalização forçada do ensino de 2º grau acarretada pela Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. De acordo com a matéria, a escola tinha um orçamento anual de Cr\$ 16 milhões²², possuía mais de 5000 alunos matriculados em seus cursos e formava em média 800 técnicos e 120 engenheiros de operação por ano. Havia, naquele momento, um receio expresso na reportagem de que a instituição fosse estadualizada e deixasse de compor a rede federal de ensino. Conforme Cunha (2005), de fato, ao longo da década 1970 o governo federal mostrou-se disposto a transferir escolas técnicas industriais de sua rede para sistemas estaduais de ensino, o que gerou muita insatisfação e insegurança.

Das arquibancadas do Maracanã às salas de aula

Uma escola tão almejada como a ETF-CSF, praticava um processo seletivo rigoroso. Para o ingresso até o ano de 1978²³, averiguamos que a seleção contava com quatro provas realizadas em datas distintas, incluindo dias úteis durante a semana

²² É importante recordar que os valores fluuavam muito de um ano para outro devido à instabilidade financeira que afetava a economia do país e provocava altas repentinas na inflação brasileira. O orçamento anual da ETF-CSF era de Cr\$1 milhão em 1969 (CORREIO DA MANHÃ, 26/03/1967).

²³ Segundo o JB de 18 de dezembro de 1978 (p. 5) a seleção para o ingresso na instituição no ano de 1979, primeiro ano de vigência do CEFET/RJ, foi profundamente alterada. O edital estabelecia uma prova única com 60 questões de múltipla escolha e foi o primeiro a prever a entrada de alunos no formato anual e não mais semestral. Antes, o acesso de novos estudantes à escola se dava nos meses de março e agosto e, a partir de 1979, ocorreria apenas em março. Ademais, o Estádio do Maracanã deixou de centralizar a execução dos exames e 29 locais, dentre escolas municipais, estaduais e a própria ETF-CSF, também foram mobilizados para a aplicação deles. As vagas para telecomunicações e meteorologia foram suprimidas naquele ano, que juntas ofereceriam 80 vagas. Foram disponibilizadas 300 vagas para mecânica (ex-curso de máquinas e motores), 330 divididas entre eletrônica e eletrotécnica e 140 partilhadas entre edificações e estradas.

(JORNAL DO BRASIL, 24/12/1968, p.6; 18/12/1973 p. 16), e juntas totalizavam 600 pontos. Elas eram realizadas na seguinte ordem: língua portuguesa (100 pontos), matemática (200 pontos), ciências (150 pontos) e desenho (150 pontos) (JORNAL DO BRASIL, 04/12/1969, p. 16; 24/12/1970 p. 13). Dependendo do ano do processo seletivo, as provas poderiam conter questões objetivas e discursivas ou apenas em um desses formatos, mas para serem classificados, os candidatos deveriam somar pelo menos 390 pontos (JORNAL DO BRASIL, 31/12/1967, p.7; 24/12/1968, p.6; 04/12/1969, p. 16; 23/12/1970, p. 14).

A aplicação das provas era realizada no Estádio do Maracanã, onde os candidatos deveriam ficar com pelo menos cinco cadeiras de distância entre si, e os exames eram supervisionados e fiscalizados por dezenas de professores da própria instituição (JORNAL DO BRASIL, 31/12/1967, p. 7). A formulação das provas de cada disciplina era feita por uma banca composta por quatro docentes da ETF-CSF. Por exemplo, no ano de 1970, a prova de ciências foi elaborada pelos professores Arquimedes Edmundo Vailate, Luis Maria Ortigão, Francisco da Ressureição Martins e Valdemar Costa (JORNAL DO BRASIL, 23/12/1970, p. 14). Já a de desenho foi produzida pelos docentes Miguel Scherpel de Carvalho, Teresinha Filizola, Paulo Mendes Feijó e Rubens Firmos Abranches (JORNAL DO BRASIL, 24/12/1970, p. 13).

O rigoroso processo seletivo para acesso à instituição levava muitos alunos a desenvolverem diferentes *táticas* (DE CERTAU, 1998) para lograrem êxito nos concursos de admissão e conseguirem entrar na escola. Selecionamos dois movimentos diferentes que nossos entrevistados afirmaram ter realizado para obterem sucesso no pleito. No primeiro, o depoente narra que conseguiu estudar com apoio de um professor atuante na própria rede federal de ensino técnico, o que possivelmente lhe trouxe vantagens:

Eu assisti a umas aulas de um professor de lá. Chamou um grupo de alunos... Eu não me lembro agora como me integrei nisso. Era professor de Matemática, mas não lembro não. Era um curso que funcionava ali na [Rua] Felipe Camarão, na Tijuca. Era um professor muito dedicado de Matemática. Ele era quase que exclusivo da [Escola Técnica Federal de] Química. Tinham duas escolas ali. Parecia que a Química era um curso, mas na verdade a Química era uma outra escola que agora está separada, né? Era a Escola Técnica de Química. (MAIA, 2016, p.5)

No segundo, a depoente enfatiza a importância que a realização de estudos em um cursinho preparatório com aulas específicas para capacitar os candidatos aos exames de ingresso na escola assumiu.

Minha família era bem simples. Meus pais eram bem pobres, nós fomos muito pobres. E eu fui pra área mais técnica, eu sempre fui mais dos cálculos. Eu queria um técnico, eu queria um emprego. Eu queria uma profissão. Aí do [Colégio Nossa Senhora da] Misericórdia você vai fazer concurso pro CEFET e vai passar? Não, não vai passar. Mas eu quis me preparar. Então pedi à mamãe pra fazer um cursinho preparatório, né? “Não tem condições de pagar, você estuda aqui [no Colégio Nossa Senhora da Misericórdia] porque tem bolsa”. “E se eu trabalhar? Você deixa eu pagar o cursinho?” e ela falou “deixo”. A gente tinha 14 pra 15 anos, a gente não podia ir pra lugar nenhum porque tinha essa idade. Mas pra trabalhar pra pagar meu curso, eles deixaram. E aí fiz meu preparatório intensivo de 6 meses que foi o que deu pra fazer. **Aí fui fazer o concurso morrendo de medo, porque era uma multidão no dia do concurso. Foi assim uma coisa inesquecível! Aquele mar gente e eu chorava, porque “como que eu vou conseguir uma vaga dessa? Não vou, né?”.** E consegui! Apesar de ser Mecânica, eu consegui. [grifo nosso] (CORREIA, 2016, p.1 e p.3)

É curioso perceber na fala de Correia (2016) evidências de como a ETF-CSF desponta quase como uma garantia de emprego e de que, por isso, para ela seria melhor adentrar na ETF-CSF para fazer um curso técnico que ela não desejava do que abrir mão de estudar na escola. Outro entrevistado enfatizou a importância que assumia a oportunidade de se estudar na ETF-CSF, apesar de ter se frustrado um pouco com o perfil do curso técnico que escolheu, bastante diferente do que ele presumira antes da ingressar na escola:

Eu gostava muito de automóvel como todo jovem da época. Não tinha, mas gostava muito e achava interessante. Então esse foi meu fato de motivação. Me preparei já com a idade de 16 anos pra vir pra Escola Técnica Federal da Guanabara. Ainda não tinha o Celso Suckow [no nome da instituição] porque ele não tinha morrido ainda. Então fiz aqui minha escola técnica. Cheguei aqui e não tinha nada... Na verdade, o curso naquela época não se chamava Mecânica. Se chamava Máquinas e Motores e aí víamos muita coisa de “Máquinas” e nada de “Motores”, então... Mas foi uma oportunidade. **Era bem concorrida. A gente fazia a prova no Maracanã, né? Eu não me lembro dos números, mas as turmas de Mecânica aqui iam de A à H. Muita gente.** [grifo nosso] (TEIXEIRA, 2016, p. 1 e 2)

Fontes, novamente, se mostrou destoante dos demais depoentes com relação aos seus planos para entrar na escola e suas expectativas enquanto discente. Por isso, cabe reparar que, assim como Pollak (1989), compreendemos que em entrevistas, os depoentes reconstróem suas identidades e não apenas relatam fatos. Ao se reconstruírem, os sujeitos também definem seus lugares sociais e suas relações com os outros. Aqueles que têm sua vida marcada por múltiplas rupturas, como é o caso da depoente, podem apresentar

dificuldade no trabalho de construir uma coerência e uma continuidade para sua própria história:

Eu não tinha nenhum interesse em fazer escola técnica especificamente. Mas passei muito bem na seleção, na prova, pro CEFET. Passei com muito ponto, escolhi o curso mais difícil pra entrar, que era Eletrônica. Diferentemente de uma boa parte dos colegas que descobri lá dentro, que eram pessoas que tinham curiosidade com Mecânica ou curiosidade com Eletrônica, a minha curiosidade por isso era nula. Uma jovem que lia muito bem, uma boa aluna, de família média que passa num concurso. Qual curso que eu vou escolher? Não tinha a menor ideia! Eu olhei o cardápio de cursos... Olhei pr'aquilo assim... Nada realmente que me interessava muito, aí o que que aconteceu? Aqueles professores do cursinho de Matemática viviam dizendo que eu tinha dificuldade porque era preguiçosa, mas eu era muito boa aluna e eles ficavam me perseguindo. Aí eu falei "Então eu vou fazer o concurso!" e eles "Você não vai passar!". Eu continuei melhorando na Matemática e eles dizendo "Você não estuda o suficiente, se quisesse fazer Eletrônica teria que estudar..." Acho que de alguma maneira eles me disseram que Eletrônica era o mais interessante, era o mais difícil, e eu acabei tentada por isso. É o que eu acredito. Eu fui descobrir que não tinha nenhuma vocação pra área (FONTES, 2016, p.2).

Silveira (2016) também apresenta uma trajetória diferente para sua entrada na ETF-CSF e para a escolha de seu curso técnico. A depoente foi aluna do Colégio Pedro II por seis meses, não se adaptou aos padrões da escola e foi para a ETF-CSF cursar Eletrotécnica:

Na realidade, eu sempre quis ser professora. Só que quando eu fui tentar pro Instituto de Educação, eu não consegui passar. O Instituto de Educação e o Carmela Dutra eram escolas de referência, extremamente concorridas, muito mais concorridas que a Escola Técnica Federal CSF e o Colégio Pedro II. E eu não conseguia passar. Então eu tentei pro Normal, pro CEFET e pro Pedro II. E aí foi assim: vamos ver... o porquê da Eletrotécnica: minha mãe não me deixou fazer o curso de Meteorologia e meu pai não queria que eu fizesse Engenharia. Então, eu falei: "pronto, vou fazer isso". Alguma coisa que eu pensava como relacionada à telefonia, porque naquela época tinha um incremento na telefonia, falava-se muito na Central Pentaconta - a mais avançada tecnologia para telefonia à época. Então, quando eu falei lá em casa "então eu vou fazer Meteorologia", eu também não tinha a mínima ideia de que era algo que eu poderia trabalhar na Marinha e na Aeronáutica. Ouvi minha mãe conversando com a vizinha: "Agora vê! Essa menina vai ficar vendo o bonequinho abrir guarda-chuva e fechar guarda-chuva". Era um problema mesmo de leitura, de entendimento da realidade (p. 4 e 5).

Silveira (2016), portanto, indica que a ETF-CSF a princípio não constava dentre suas preferências, nem estava em seus planos originais estudar lá. Ademais, a depoente informa que o apelo da escola para a classe trabalhadora e suas representações midiáticas não bastavam para alçá-la a uma posição de prestígio maior que outras instituições

educacionais tradicionais da cidade do Rio de Janeiro como Instituto de Educação ou o Colégio Pedro II. A propósito, ao ser questionada se ela e seus colegas de classe tinham consciência da qualidade do ensino oferecido na ETF-CSF, Fontes (2016) afirma:

Tínhamos. Não. Pera aí. De qualidade não. **A gente tinha percepção de que era uma escola renomada e que era uma formação de mais difícil acesso, de mais difícil ingresso.** O parâmetro de qualidade de escola, embora a escola sempre se apresentasse como uma escola de qualidade... É interessante o seguinte: de que a única coisa que a gente tinha acesso com 15 e 16 anos sobre as escolas, no meu caso no período ditatorial, é que as boas escolas são as mais difíceis de entrar, são as públicas mais difíceis de entrar. As mais fracas são as que você entra mais fácil. Ou então aquela em que você ouve que ali tinham bons professores. Não tinha nenhum padrão de referência no qual buscar algum parâmetro de qualidade pra escola. **Ela era boa porque era pública e porque ela era difícil de entrar.** Então quais eram as escolas de grande qualidade? Pedro II e CEFET. Por que eu não fui pro Pedro II? Não sei. Sinceramente, eu não sei [grifo nosso] (p. 3).

Uma interessante informação localizada na imprensa reforça a percepção de Fontes (2016) de que o reconhecimento da qualidade da ETF-CSF estava associada à rígida seleção que peneirava de modo refinado o acesso de novos discentes. No ano de 1976, o Jornal do Brasil veiculou que uma falha técnica na impressão das questões da prova de língua portuguesa fez com que a mesma trouxesse marcas de perguntas que seriam feitas na prova de matemática e, por isso, o sigilo da prova fora violado. O professor Arlindo Clemente, do Departamento de Ensino da ETF-CSF, em entrevista ao periódico, afirmou que uma nova prova de matemática seria aplicada no início do ano seguinte para que a “ética do concurso” e a “moral da escola” fossem resguardadas. O prejuízo financeiro ocasionado pela impressão de mais 17.320 cadernos da prova de matemática, cada um contendo oito folhas de questões, foi minimizado diante da decisão da banca para manter a lisura do processo seletivo (JORNAL DO BRASIL, 22/12/1976, p. 15).

Sobre os desafios do processo seletivo, uma fala de Correia denota o quanto ele pode ter sido marcante para os candidatos ao mesmo tempo em que evidencia o quanto a memória é um elemento que constitui sentimentos de identidade, tanto individual, quanto coletiva (POLLAK, 1992). Após lograr êxito na seleção,

e até depois da gente estar lá, a procura e a dificuldade pra entrar sempre foi assim: muitos candidatos pra cada vaga. Era uma competição. Nossa! Muito! Muito acirradíssima! **Você conseguiu entrar? Então tá a fim de estudar. Era diferente. Era um estudante diferente.** Sempre todo mundo muito simples, muito humilde, mas muito prestativo. **Então era uma dificuldade absurda, mas nada disso era empecilho. Afinal de contas, a gente estudava na federal, né? Escola técnica federal!** Então tudo vale a pena, todo o esforço pra gente conseguir passar e não só

passar com aquele “Ah, tá bom! Passou na média!” Era aquela coisa de fazer o melhor possível [grifo nosso] (CORREIA, 2016, p. 9).

A fala de Correia (2016) deixa transparecer que, apesar de passadas décadas de sua fundação, a escola ainda contava com um programa eficiente de socialização ancorado ao paradigma da modernidade e, com isso, permanecia tal qual uma instituição formadora e também socializadora. Dizemos isso porque sua fala evidencia o quanto o *programa institucional* da ETF-CSF gerou a interiorização de uma determinada percepção social e cultural na depoente, uma marca identitária ligada a um sentimento de orgulho e satisfação fruto da socialização sofrida: aquela escola não era para todos, era apenas para os estudantes mais dedicados e esforçados. Em outro momento de sua entrevista, a ex-aluna afirmou:

A gente se reunia pra estudar tudo, pra estudar todas as matérias porque sempre tinha algum que tinha mais habilidade numa matéria e ajudava. **A gente ia pra biblioteca da escola... Muito recurso!** Muitos livros de Eletrônica eram em inglês e aí? Como é que a gente vai estudar no livro de inglês? **O cara de Eletrônica Básica, de Eletricidade Básica, a bibliografia deles era os melhores livros.** “Olha, você pode estudar nesse aqui, mas esse aqui é o melhor.” **Aí comprar um livro daqueles não dava. A gente ia pra biblioteca estudar naqueles livros.** Mas e aí? Quem sabia inglês? Ninguém fazia curso de inglês no nosso grupinho pra saber. Era o dicionário do lado mais o livro que a gente tinha que estudar. Só que você sabe que a tradução do dicionário pra termos técnicos é uma coisa... **A gente falava da escola com um brilho nos olhos, com o orgulho de ter conseguido. A formatura... Ninguém conseguiu fazer nada daquilo de festa, de foto, mas teve a entrega do boletim, do canudo simbólico e aquele orgulho de ter conseguido fazer uma escola técnica que era referência** [grifo nosso] (CORREIA, 2016, p.9.).

Novamente, ao observarmos em sua fala as consequências de um processo social que transformou valores e princípios em ações e em subjetividade através de um trabalho profissional específico e organizado, constatamos a influência do *programa institucional* da ETF-CSF. Afinal, a depoente dificilmente teria se apropriado com tanto afinco desses valores e princípios sem que houvesse uma atividade específica e profissional de socialização sobre o corpo discente. Vale recordar que a dificuldade para se acessar a instituição também foi recordada com ênfase nas falas de Teixeira (2016) e Fontes (2016) já expostas aqui e em um trecho do depoimento de Maia (2016) não inserido nesta dissertação.

No entanto, convém observar que o número de vagas para cada curso técnico variava de acordo com o edital do processo seletivo. Em 1969, foram disponibilizadas 280 para o curso técnico de máquinas e motores, 280 para eletrotécnica, 110 para eletrônica, 60

para edificações, 20 para estradas e 10 para meteorologia (JORNAL DO BRASIL, 04/12/1969, p. 16). No ano seguinte, as vagas para os cursos de máquinas e motores, eletrotécnica, eletrônica e edificações caíram respectivamente para: 240, 150, 100 e 50. Todavia, estradas e meteorologia tiveram suas ofertas acrescidas e cada um teve 30 vagas dispostas (JORNAL DO BRASIL, 22/12/1970, p. 14).

No início de 1979, mudanças na fachada da escola davam pistas visíveis das transformações pelas quais a instituição passava e que uma nova história passaria a ser escrita por seus atores (JORNAL DO BRASIL, 22/02/1979, p.6). Mas muitas outras histórias e estórias se desenrolaram na ETF-CSF antes de sua transformação em CEFET/RJ. No próximo capítulo olharemos com mais atenção para eventos e manifestações estudantis ocorridos na escola de meados da década de 1960 até o início de 1970. Vislumbraremos ações e reações de sujeitos que, diante de um cenário sociopolítico efervescente, posicionaram-se em meio a disputas por poder dentro e fora da escola.

CAPÍTULO 2

“PRESTIGIA A AETI, OS TEUS DIREITOS ELA DEFENDE”²⁴

Origens sociais muito diversas compunham as trajetórias dos integrantes da comunidade estudantil da ETF-CSF. Conforme discutido no primeiro capítulo, apesar da predominância de discentes oriundos de famílias humildes para os padrões da época - moradores de subúrbios, periferias ou até de favelas -, na escola também havia alunos mais abastados - filhos da classe média carioca - que não pretendiam trabalhar como técnicos por longo período de tempo, mas almejavam ingressar rapidamente no mercado de trabalho ou reconheciam a qualidade do ensino ministrado na instituição.

Entretanto, tamanha variedade de identidades e trajetórias estudantis era representada oficialmente por uma única entidade estudantil até o fim da década de 1960: a Agremiação Estudantil Técnico-Industrial (AETI). Criada em 1944 por Celso Suckow da Fonseca, a entidade, de acordo com Ciavatta e Silveira (2010), nasceu com o compromisso de se responsabilizar pela organização de apresentações artístico-culturais e de práticas esportivas dos estudantes da escola. Todavia, para além da parte recreativa, as autoras sinalizam que a AETI também fora incumbida de realizar a difusão de conhecimentos veiculados no ensino técnico industrial dentro e fora dos recintos escolares, promovendo exposições científicas e responsabilizando-se por conferências, jornais e rádio próprios sob a supervisão de professores da instituição.

Buscando ser porta-voz do corpo estudantil da ETF-CSF, a AETI não ficou à margem do intenso movimento estudantil que sacudiu o Rio de Janeiro a partir da segunda metade da década de 1960. A agremiação, inclusive, foi o celeiro de onde alguns estudantes partiram para a luta armada. Porém, os atores escolares também foram impactados pelo enrijecimento do *programa institucional* (DUBET, 2006) da ETF-CSF após a implementação de medidas para dissipar a mobilização de alunos e professores contrários ao regime autoritário.

Por isso, neste segundo capítulo nos debruçaremos sobre manifestações estudantis ocorridas dentro da escola na década de 1960 e traremos para o debate alguns sujeitos que se destacaram em nossa pesquisa como personagens importantes na narrativa que

²⁴ Tal afirmação pôde ser localizada de forma recorrente nas edições do impresso estudantil *O Mícron*, que é analisado nesse capítulo.

desejamos produzir. Instrumentalizamos memórias de ex-alunos da escola para mostrar de que modo um eficaz *programa institucional* (DUBET, 2006) convidava furtivamente estudantes para o exercício de valores até então caros ao governo ditatorial que dominou o país por duas décadas.

Exploramos, de modo especial, um movimento de resistência estudantil ocorrido dentro da ETF-CSF entre 1967 e 1968, bem como sua posterior asfixia viabilizada por dispositivos de poder que, atuando dentro da escola de forma capilarizada e discreta (FOUCAULT, 2001), foram capazes de neutralizar os interesses e a articulação estudantil para questões políticas, deixando os discentes mais preocupados com sua formação para a “ciência da indústria” do que com questões ideológicas. Como fontes importantes, mobilizaremos os números do periódico estudantil *O Mícron* elaborados pela AETI entre 1964 e 1967 e documentos do arquivo confidencial de Edmar Gonçalves encontrados na escola. Reforçamos que tais documentos não estavam ainda catalogados no arquivo escolar e muitas vezes não apresentavam informações claras em relação à data, natureza e/ou autoria.

Dividimos esse capítulo em três partes: na primeira, focalizamos o impresso estudantil *O Mícron*, sua relação com a AETI e com as manifestações estudantis; na segunda, investigamos um grupo de alunos que saiu da ETF-CSF para grupos clandestinos de luta armada contra a ditadura civil-militar após um período de intensa socialização na AETI; e, por fim, deteremos nossa atenção sobre dispositivos de disciplina presentes na conformação e na formatação de alunos aos modelos hegemônicos vigentes no período.

Afinal, nesse trabalho utilizaremos *memórias subterrâneas*²⁵ (POLLAK, 1989), que se opõem à memória oficial e, ao serem operadas, ajudam a romper com a continuidade e a estabilidade da “história vista de cima”. Ademais, a seletividade da memória, que nem tudo registra e ao mesmo tempo varia em função da forma como é articulada, estruturada e expressa (POLLAK, 1992) precisa ser um ponto de constante atenção. Acessaremos, portanto, lembranças gestadas em um espaço de complexa tessitura de distintas memórias sociais, materiais, simbólicas e funcionais (NUNES, 2004).

²⁵ Para Pollak (1989) as memórias subterrâneas são aquelas provenientes dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, ou seja, daqueles que não ocuparam o lugar dos poucos que puderam falar ou escrever a história oficial.

2.1 - Nas páginas de *O Mícron*, manifestações e disputas na AETI

Fávero (2009) nos mostra que os movimentos de resistência estudantil ocorridos na América do Sul durante os regimes ditatoriais do século passado buscaram uma intensa renovação acadêmica acompanhada por amplas reformas sociais, políticas e econômicas, sendo, portanto, essencial não superestimar a autonomia e os projetos de transformação dessas mobilizações, mas sendo também fundamental não ver as juventudes que os propulsionaram como simples massas de manobra a serviço de grupos políticos.

Apesar de paradoxal, ao mesmo tempo em que os estudantes se viam como revolucionários, eles mesmos aprendiam sobre os processos de conservação e de mudança nos meios políticos. Ademais, os mesmos formavam uma categoria social composta por frações de classes sociais, o que conferia um caráter eclético e muitas vezes contraditório a seus esforços (LIRA, 2010).

A alternância de orientações ideológicas, posições políticas e compromissos sociais variava de acordo com o embate de forças convergentes e divergentes em jogo diante da heterogeneidade dos integrantes dos movimentos. Essa ponderação talvez nos ajude a compreender a forma como os discentes interagiam com os projetos políticos para a ETF-CSF. Não por acaso, Carlos Alvarez Maia, diretor da AETI na gestão de 1967, em entrevista a esse pesquisador, enfatizou que a agremiação procurava congregiar os estudantes a partir de atividades esportivas, teatrais, musicais e culturais diversas e que até os discentes que não pretendiam se envolver em eventos com conotações político-partidárias se engajavam em algumas equipes (MAIA, 2016).

Segundo o entrevistado, cerca de 50 alunos eram lideranças dentro da agremiação durante sua gestão e dinamizavam ações de mobilização e conscientização entre o corpo discente, trazendo peças como *Morte e Vida Severina* para serem encenadas e debatidas dentro da escola, exibindo filmes com reflexões críticas sobre o sistema econômico e político brasileiro ou usando o jornal e a rádio comunitária da AETI para difundir informações que não eram acessadas corriqueiramente por meio da mídia oficial devido à censura. Havia, inclusive, uma *tática* (DE CERTAU, 1998) na divisão de tarefas:

Tudo funcionava, era uma equipe. Não era uma massa espontânea, todo mundo junto. **Os mais políticos estavam mais ligados ao jornal, o pessoal dos esportes era mais ligado ao que a gente chamava de “barra pesada”, que é só quem quer saber de futebol, por aí...** Era bem setorizado, mas todo mundo reconhecia todo mundo. [grifo nosso] (MAIA, 2016, p. 17).

As atividades esportivas organizadas pela AETI foram noticiadas até na mídia em 1967: os finalistas de um torneio de basquete organizado pela agremiação realizaram uma partida preliminar antes de um jogo decisivo entre Botafogo e Vasco em que ambos disputaram a liderança do campeonato masculino de basquete da 1ª divisão estadual (JORNAL DO BRASIL, 04/10/1967, p. 19; 06/10/1967, p.18). Nesse quesito, outro depoente, José Cláudio Teixeira, recorda a prática de esportes e suscita sua relação com ideias que circulavam nos meios militares:

A gente jogava muito, disputava campeonato intercolegial. Isso aí tinha muito. Os militares gostam muito disso, até hoje eles fazem muito isso nas escolas militares porque é uma terapia, né? O esporte é uma meditação dinâmica, a cabeça esvazia naquele momento. A música também, então tinham (sic) festivais de música aqui também (TEIXEIRA, 2016, p. 7).

Em relação aos festivais de música, cabe comentar que os mesmos faziam tanto sucesso que estudantes da escola a representaram, na condição de finalistas, no I Festival Estudantil de Música realizado em 1967 no estádio do Maracanãzinho de modo integrado ao II Festival da Canção, que tinha público esperado de 23 mil pagantes (JORNAL DO BRASIL, 10/10/1967, p. 5).

Teixeira (2016) relembra que também ocorriam festivais de música dentro da escola e conota em sua fala um possível apoio da direção da ETF-CSF destinado a alguns personagens que participavam desse tipo de evento:

A gente tinha muita manifestação. Tinha festival de música. Foi aí que no meu ano o segundo colocado foi o Agepê, que depois fez carreira artística. Ele foi meu colega na Mecânica. Foi da minha turma de 1968, no segundo ano. **Depois foi pra outra turma porque Agepê não queria nada, não frequentava as aulas. Era muito amigo do Edmar [Gonçalves], então o Edmar dava uma protegida nele e tal. Aí ele conseguiu se formar e foi ser músico, artista.** [grifo nosso] (TEIXEIRA, 2016, p.7)

Maia (2016) relata que até artistas famosos nos meios juvenis se apresentaram para alunos da instituição em eventos organizados pelos próprios estudantes:

O grupo de música [da AETI] tinha uma entrada com esses músicos mais da MPB. Então quando faziam *shows*, e fizeram vários, conseguiam sem pagar nada. Conseguiram o teatro da *Maison de France*. Então eles conseguiam que os artistas fossem lá, tipo Chico Buarque, MPB4, Nara Leão, Caetano que estava começando ainda... Caetano foi várias vezes lá na nossa escola. (MAIA, 2016, p. 7)

No entanto, em detrimento da percepção de liberdade que pode ser depreendida das falas acima, vale recordar que, para Dubet (2006), as instituições, em uma concepção política, são conjuntos de aparatos e procedimentos de negociação orientados para produzir regras e decisões legítimas, capazes de transformar conflitos de interesses em processos de regulação e opções públicas, coletivas. Esse conceito é importante para ponderarmos por que

(...) **tinham os ensaios muito controlados, havia um cuidado em criar as letras.** Era muito MPB, pouco *Rock*, mesmo que tivessem certos grupos que faziam uma música mais ligada ao *Rock*. Mas eram as músicas da época, muita MPB. A gente estava muito influenciado, até porque a MPB se associou muito às mudanças. Então Geraldo Vandré, Chico Buarque, o Caetano... Tinha o Simonal também... **A direita também tinha seus representantes...** Roberto Carlos que não tinha muita participação política e tal [grifo nosso] (TEIXEIRA, 2016, p. 7).

Assim, identificamos que o *programa institucional* (DUBET, 2006) da ETF-CSF permitia que a direção da escola influenciasse ações e representações estudantis, interferindo sutilmente até em suas construções identitárias. Vimos, por exemplo, que para socializar os alunos de modo inclinado a valores e princípios caros à instituição, eles frequentemente participavam de ações promovidas em torno de datas simbólicas que exaltavam a moral hegemônica e o civismo, como a comemoração da Batalha Naval do Riachuelo, o Dia da Bandeira e o Dia da Independência do Brasil.²⁶

Desta forma, ao tentar valorizar constantemente ideias preciosas para o regime civil-militar, inerentes à ideologia desenvolvimentista e ao patriotismo (FÁVERO, 2009), a ETF-CSF também buscava incuti-las em seus estudantes. Aliás, Teixeira relembra que lá era realizado um

(...) trabalho com a nacionalidade também. Muito trabalho com esse compromisso que a gente tinha com a sociedade. Errado ou certo, mas um sentido de nação. Essa construção foi uma coisa que o governo revolucionário [ditadura civil-militar], se teve algum ponto positivo, foi também resgatar um pouco essa nacionalidade (TEIXEIRA, 2016, p.8).

O próprio hino da escola, com letra composta por Lazineira Luiz Carlos de Caldas Brito e música de Frutuoso Vianna, transmitia nitidamente valores disciplinadores, conformadores e ufanistas:

²⁶ Cf. DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 03 de setembro de 1970, p.11; CORREIO DA MANHÃ, 04 de setembro de 1970, p. 3 e JORNAL DO BRASIL, 07 de junho de 1972, p.3; 20 de novembro de 1972, p.3.

Esta Escola é também nosso lar / onde todos irmãos nos sentimos.
Com amor e alegria, a cantar, / é aqui que o Brasil construimos.
Merecida vitória terá / o que estuda confiante no Bem,
pois o prêmio que a vida nos dá / muitas vezes demora, mas vem!

Pelo sonho vivemos erguidos / e esse sonho de muito é capaz!
Esforçados, pacientes e unidos, / somos nós os soldados da paz!
Para trás nós deixamos o mundo / quando aqui de manhã penetramos.
Tem a vida um sentido profundo / se por um ideal trabalhamos

Nesta vida nós todos sabemos / que somente merecem viver
os que vivem tal como vivemos, / transformando o trabalho em prazer!
Pelo sonho vivemos erguidos / e esse sonho de muito é capaz!
Esforçados, pacientes e unidos, / Somos nós os soldados da paz!
(O MICRON, MAIO/1964, p. 6)

A letra indica que a ETF-CSF tentava incorporar marcos cognitivos e morais capazes de balizar o pensamento individual à cultura escolar, combinando adaptação ao mundo e educação moral para formar cidadãos que poderiam ser tidos como livres, mas simultaneamente mantenedores da ordem e da justiça. Nesse caso específico, o hino induzia a crença de que os estudantes não poderiam renunciar ao seu trabalho sem que o mesmo se esvaziasse de sentido. A índole do *programa institucional* fazia com que valores e princípios abstratos e extrassociais se tornassem práticas ritualizadas, conferindo sentidos e transformando natureza em cultura e cultura em natureza (DUBET, 2006).

Ademais, conforme sinaliza o hino da ETF-CSF, o trabalho de socialização dos atores escolares situava-se acima de valores ligados à diversidade e tentava lhes inculcar doutrinas e princípios que deveriam ser percebidos como homogêneos e coerentes para produzir padronização e unidade. No entanto, Dubet (2006) adverte que ao mesmo tempo em que o *programa institucional* produz um indivíduo socializado, ele fabrica um sujeito autônomo. Assim, socialização e subjetivação tornam-se movimentos sincrônicos, o que permite que grupos desejosos de terem suas demandas e desejos contemplados possam gerar conflitos e protestos contra a violência psíquica institucional, que repousa sobre valores contrários à diversidade e à fragmentação do mundo.

De modo sinérgico, De Certau (1998) indica que maneiras clandestinas de se servir do que é imposto, de acordo com as ocasiões, possibilita inversões de práticas sociais, a metaforização da ordem dominante e a vulgarização de imposições. Assim, enquanto o *programa institucional* (DUBET, 2006) realizava um cerco para homogeneizar e universalizar ideias e ideais, os sujeitos podiam tentar permanecer, teimosamente e incansavelmente, diferentes dentro do sistema que tentava assimilá-los (DE CERTAU, 1998; DUBET, 2006).

Indícios desses movimentos que acompanharam disputas e rupturas puderam ser apreendidos na análise das edições do periódico *O Mícron* produzido pela AETI entre os anos de 1964 e 1967 e recuperadas graças ao apoio de Carlos Alvarez Maia. Segundo Ciavatta e Silveira (2010), esse jornal estudantil foi criado no dia 28 de maio de 1945 por uma portaria exarada por Celso Suckow da Fonseca e, apesar da responsabilidade por sua elaboração e veiculação ter sido entregue aos alunos da escola, professores da instituição foram designados para atuarem como conselheiros, orientadores e supervisores do que era redigido. É importante ressaltar que para Orlandi (2007) todos estão sujeitos aos equívocos e à opacidade das manifestações simbólicas da linguagem, que não são neutras por sempre se comprometerem com os sentidos e também com o político, mesmo que haja formas históricas de controle das interpretações. Não podemos, portanto, sermos ingênuos com a linguagem, nem mesmo quando nos deparamos com seu uso mais corriqueiro ou quando os sentidos são “administrados” por um corpo social formado por pessoas autorizadas a interpretá-los, como os professores (ORLANDI, 2007).

Ressaltamos que Amaral (2002) indica que a imprensa estudantil pode servir tanto como fonte para a pesquisa histórica, quanto como objeto de investigação sobre a cultura escolar. No entanto, em nosso texto, optamos por utilizar os números obtidos de *O Mícron* primordialmente como fonte histórica. Afinal, concordamos com a relevância do papel que os periódicos assumem enquanto lugar de enunciação de certos discursos que buscam responder às necessidades do momento sócio-histórico local e dar a conhecer o que se passa fora dele (FERNANDES, 2010).

Na tabela da página a seguir, constam informações sobre as edições desse impresso analisado. Tais dados evidenciam que sujeitos distintos revezaram-se na elaboração de tal periódico estudantil, o que em parte permite-nos explicar nítidas - e às vezes repentinas – alterações no foco da publicação, nas temáticas abordadas e nas discussões trazidas nela. Nesse quesito, Bastos (2016) defende que periódicos como *O Mícron* podem constituir um bom observatório para as ideologias²⁷ que neles estão representadas ao possibilitar a análise de discursos e a repercussão de temas debatidos dentro e fora do universo escolar. Em sintonia com esse entendimento, Orlandi (2007) destaca a linguagem como um trabalho simbólico que faz parte de um trabalho social mais amplo de constituição dos sujeitos e de suas histórias, permitindo aos indivíduos significar e simultaneamente serem

²⁷ Utilizamos a noção de ideologia a partir de sua definição discursiva. De acordo com Orlandi (2007), a ideologia é uma condição para a constituição do sujeito e dos sentidos que realiza um trabalho que coloca o sujeito em uma relação imaginária com suas condições materiais de existência.

significados. O discurso torna-se então uma possibilidade de mediação entre os sujeitos sociais e suas realidades, sendo capaz de operar permanências, deslocamentos e transformações na produção da existência humana.

Fernandes (2010) atenta para a produção de discursos, a veiculação de saberes e a circulação de modelos e práticas que rondam tais impressos. Essa percepção nos ajuda a pensar sobre a crescente tiragem do jornal, que pode conotar uma ambição de que os discursos, saberes, modelos e práticas emanados alcançassem um público maior, mais abrangente, ao longo da sucessão dos grupos que o editoraram.

Nº	Mês e Ano	Responsáveis	Exemplares
44	maio 1964	Diretor: Marcello Furtado; Vice-diretor: Luiz Paulo Rodrigues	1500
45	nov. 1964	Diretor: Marcello Furtado; Vice-diretor: Luiz Paulo Rodrigues; Secretário: Paulo Sérgio da Silva	1500
46	set./out. 1965	Diretor: Nilmar Mangorra; Vice-diretor: Antonio Bianco	2000
47	mar. 1966	Diretor: Paulo da Rocha Mattos; Vice-diretor: Iuri Xavier; Redator chefe: Altamir Tojal	4000
48	maio 1966	Diretor: Paulo da Rocha Mattos; Vice-diretor: Iuri Xavier; Redatores: Altamir Tojal, Uirtz Sérvulo e Di Kaos	4000
49	jun. 1966	Diretor: Domingos Fernandes; Vice diretor: Iuri Xavier; Redação: Altamir Tojal, Gilson Ribeiro, Paulo da Rocha e Uirtz Sérvulo	4000
50	out. 1966	Diretor: Paulo Araripe; Redação: Domingos Pereira, Maurício Mattos, Eudes, Tânia, Mahatma e Thoreau	4000
51	mar. 1967	Diretor: Altamir Tojal; Redação: Domingos Fernandes, Carlos Vinhais, Iuri Xavier, Anibal Sauer, Oswaldo Farias, Gilson Ribeiro, Maurício Mattos e Carlos Alvarez; Publicidade: Carlos Vinhais, Fabíola Maria Andrade, José Marcio Marques e Domingos Fernandes	5000
52	abr. 1967	Diretor: Iuri Xavier; Redação: Altamir Tojal, Carlos Vinhais, Carlos Alvarez, Maurício Mattos, Oswaldo Farias, José Marcio Marques, Didie Morais; Publicidade: José Marcio Marques	5000
53	maio/Jun. 1967	Diretor: Frederico Pessoa; Redação: Carlos Alvarez; José Marcio Marques, Didie Morais, Frederico Pessoa, Domingos Fernandes, Iuri Xavier; Publicidade: José Marcio Marques	7000

Tabela 1: Dados editoriais de *O Mícron*.

Fonte: Maia (2016) e *O Mícron*, de maio de 1964 a maio/junho de 1967.

As edições número 44 e 45, contando com a mesma equipe responsável, apresentaram formatos e conteúdos semelhantes. A epígrafe de ambas era sintomática das ideias pedagógicas tecnicistas que começaram a circular em nosso país no final da década de 1950 e foi intensificada a partir do golpe civil-militar que imergiu o Brasil em tempos de autoritarismo (LIRA, 2010): “A formação de técnicos é um empreendimento com as proporções de uma campanha de libertação nacional” (O MÍCRON, MAIO/1964, p.1; NOVEMBRO/1964, p.1). Contando com muitas matérias de cunho científico, que enalteciam os saberes técnicos ligados à Física e à Engenharia, e de cunho religioso, que trabalhavam valores cristãos, tais números também apresentavam reportagens destinadas a fomentar o civismo na escola.

Seções reservadas para poesia, humorismo (quase sempre fazendo piadas sarcásticas com o gênero feminino), provérbios e curiosidades também estavam presentes. Os professores Eugênio Trombini Pellerano e Dauny Fristch (que mais tarde se consagraria como autora de livros espíritas) assinaram muitos dos artigos presentes nessas edições: Pellerano sobre Física e Fristch com mensagens espiritualistas. Antônio Salles, professor do Instituto de Educação, na edição de número 45, participou de modo especial escrevendo uma mensagem sobre a importância de se crer nos poderes e nas relações holísticas do universo.

Ressaltamos que pelo menos a edição 44 do periódico foi liberada antes da promulgação da Lei nº 4.464 de 09 de novembro de 1964, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda²⁸ (BRASIL, 1964), que permitiu o início de uma violenta repressão contra o movimento estudantil, cerceando a atividade política da juventude, colocando organizações estudantis como a União Nacional dos Estudantes (UNE) na ilegalidade e controlando as que foram autorizadas, proibindo debates políticos no interior delas (LIRA, 2010). Diante desse quadro, cabe assinalar que o político e o simbólico se confrontaram nos discursos do jornal quando interpelados pela historicidade, de modo que a transparência da linguagem aparentemente imparcial e neutra dos números comentados acima precisa ser interrogada. Afinal, os fatos reclamam sentidos e os discursos são objetos sócio-históricos, já que as ideologias se manifestam na língua. Desse modo, os discursos só fazem sentido porque os

²⁸ De acordo com Fernandes (2011), a promulgação da Lei Suplicy de Lacerda foi uma tentativa de destruir a autonomia e a representatividade do movimento estudantil ao transformar suas entidades em órgãos dependentes do Ministério da Educação. Além disso, ela proibia ações, manifestações e propagandas político-ideológicas nesses espaços. Essa mudança facilitou o controle governamental e fez com que o ano de 1965 fosse marcado nacionalmente por greves de repúdio à violação do direito de autonomia estudantil e universitária, por denúncias de repressão policial-militar e por tentativas de boicotes à Lei.

sujeitos são modulados por suas próprias ideologias. Até as palavras mais simples e cotidianas estão repletas de sentidos que significam em nós e para nós (ORLANDI, 2007).

O número 46 de *O Mícron*, apesar de ter contado com outros responsáveis e de ter trazido uma epígrafe bem diferente, que poderia ser o prenúncio de uma mudança radical na perspectiva editorial – “Só os fracos, os impotentes, quedam na resignação. Os enérgicos insurgem-se, lutam, dão à vida e vencem” (O MÍCRON, SETEMBRO/OUTUBRO DE 1965, p.1) -, manteve o mesmo padrão das publicações anteriores. Mudança significativa só pôde ser observada na edição 47, quando correligionários de Carlos Alvarez Maia ingressaram no corpo editorial do periódico. Com tiragem duplicada em relação à anterior e sendo a primeira leva de volumes gratuitos desde então, já que antes cada exemplar do jornal custava Cr\$10,00, essa também seria o último número de *O Mícron* a apresentar uma epígrafe, que era igual a do número anterior. Maia nos ajuda a encontrar um motivo para o acesso de seus companheiros à organização do impresso estudantil:

A direção da escola era quem patrocinava o jornal. A escola tinha uma gráfica. O jornal era feito na escola. A gente ficava de olho grande: pô, essa escola tem um jornal, a gente tem que pegar esse jornal. O jornal era nossa meta. Ah, quem é responsável pelo jornal? Ah, é a AETI. A gente tem que pegar isso. Então no ano de 1966, em que a gente já estava mais organizado, a gente propôs à diretoria da AETI, que não era de nenhum de nós, não tinha nenhum de nós envolvido, que a gente podia ser o responsável por fazer o jornal. Aí que começou a coisa (MAIA, 2016, p. 12).

A edição número 47, portanto, já contava com alunos engajados nas questões do movimento estudantil e passou a apresentar conteúdos mais críticos, voltados às questões sociais e políticas que atravessavam o Brasil. Não por acaso, foram abordadas nessa edição a necessidade de fortalecimento da Associação Municipal de Estudantes Secundaristas (AMES) e uma proposta de criação de um movimento unificado de estudantes com mentalidades tidas como não conservadoras (O MICRON, MARÇO/1966). Também de modo inédito na série de impressos que investigamos, foram feitas críticas à escola com denúncias de problemas na cantina e na biblioteca, apesar de o jornal ter sido aberto com uma carta de Celso Suckow da Fonseca, ainda vivo e diretor da instituição, saudando os calouros.

Face essa alteração notória na proposta editorial do periódico, convém repararmos que para Orlandi (2007) essa mudança pode ser compreendida como resultado de um complexo processo de constituição de sujeitos e de produção de sentidos que convidava o público leitor para novas práticas de leitura. O jornal da AETI não almejava naquele

momento, nem mesmo antes, apenas transmitir informações. O impresso servia também para pautar processos de identificação de sujeitos, de argumentação, de subjetivação e de construção de realidades. Os discursos de *O Mícron* atuavam sobre relações e sentidos, implicando em efeitos múltiplos e variados, inscritos na história e mediados pela linguagem, sobre seus leitores.

A 48ª edição de *O Mícron* (MAIO/1966) acentuou ainda mais o apelo às questões do movimento estudantil, tendo em sua capa uma reportagem especial sobre a necessidade de reestruturação da União Nacional dos Estudantes Técnicos Industriais (UNETI) face os desafios enfrentados pelos alunos no país inteiro. Não obstante, também foram apresentadas denúncias diversas: as agressões de policiais contra estudantes no trote; o desaparecimento inexplicável e a morte de Leo Alves Rêgo Soares, vice-presidente do grêmio do Colégio Pedro II e diretor do impresso “Vanguarda Estudantil”; e os riscos para alunos e pedestres que precisavam atravessar a Avenida Maracanã foram algumas das suscitadas. Na parte reservada a temas culturais, foram tecidas duras críticas a artistas como Nara Leão, Elis Regina, Pery Ribeiro e Roberto Carlos, tidos como “deturpadores de classe que querem ganhar dinheiro” (O MICRON, MAIO/1966, p.5). Com o acirramento dos ânimos na cena política e institucional brasileira, o grupo que conduzia o jornal precisou repensar alguns fatores para permanecer realizando seus comentários:

A gente viu que o jornal era feito lá na gráfica [da escola]. **A primeira meta da gente era pular fora: o jornal não pode ser feito na gráfica aqui, a gente tem que cuidar e fazer esse jornal fora. Quando a gente entrou, a gente viu que o jornal tinha que ficar na nossa mão.** A gente que faz, decide o que vai e o que não vai. Só tinha uma alternativa, né? Tinha que ter autonomia [grifo nosso] (MAIA, 2006, p. 12).

Imbuído desse pensamento, o grupo responsável pelo *O Mícron* passou a confeccioná-lo e imprimi-lo na gráfica O Mundo, no centro da cidade do Rio de Janeiro, como mecanismo *tático* (DE CERTAU, 1998) para escapar do controle e da censura que havia dentro da gráfica da ETF-CSF. Em seu número 49, o impresso estudantil ousou mais ainda ao destacar em sua capa a repressão policial ao congresso da AMES de 27 de maio de 1966. Endurecendo seus discursos contra as políticas públicas para a educação, o jornal apresentava críticas às concepções tecnocráticas, realizava convocações para conferência e debate sobre a regulamentação da profissão de técnico industrial e expunha uma entrevista em tom desgostoso com Edmar Gonçalves, então coordenador de ensino, sobre os cursos de Engenharia de Operações. Também foi realizado um tributo a Bertold Brecht na área

destinada à cultura, contando com comentários sobre a biografia do autor e com o poema *O vosso tanque, general, é um carro forte* (O MICRON, JUNHO/1966).

A edição 50 de *O Mícron* (OUTUBRO/1966) se iniciava com uma homenagem póstuma a Celso Suckow da Fonseca. Contudo, apesar do aparente tom de tristeza que estampava o periódico, as demais páginas reservavam fortes críticas à Coordenação de Estágios da escola com diferentes matérias atacando e ironizando a desenvoltura do professor Jair Salles, que estava à frente do setor. Além disso, uma extensa reportagem com o deputado federal Mauro Magalhães, ex-aluno da instituição, sobre o movimento estudantil trazia informações e reflexões pró-mobilizações contestatórias. Na área reservada à cultura, as letras das músicas *Disparada* de Geraldo Vandré e *A banda* de Chico Buarque receberam destaque. Tal edição do impresso nos permite reparar o caráter único do trabalho com esse tipo de fonte, pois, conforme Nóvoa (2002), ao mesmo tempo em que ela possibilita inferir ligações entre orientações e práticas, simultaneamente é atravessada por diferentes objetivos que se cruzam em suas páginas: informativos, doutrinários, ideológicos e profissionais.

“A queda do tabu” foi a principal chamada do número 51 do periódico, publicado em março de 1967. O então “tabu” era a permanência de grupos com alinhamentos políticos divergentes dos daquele que assumiu a AETI em 1967. A edição comemorava a eleição da chapa presidida por Carlos Alvarez Maia para a agremiação e no embalo das comemorações trazia matérias ainda mais audaciosas mesmo que em 28 de fevereiro de 1967, poucos dias antes da liberação do jornal, tivesse sido sancionado o decreto n. 228²⁹ (BRASIL, 1967), que extinguiu oficialmente todas as entidades estudantis em nível nacional e estadual, apertando o cerco às mobilizações de secundaristas e de universitários (LIRA, 2010).

O enrijecimento do autoritarismo não impediu, por exemplo, que circulasse a matéria denominada “A vez do cabeludo” (O MICRON, MARÇO/1967, p.2) que criticava a determinação da coordenação de disciplina da escola de constranger os estudantes homens a cortarem seus cabelos e a apararem suas barbas para poderem frequentar os recintos escolares, além de solicitar satisfações à direção da instituição a respeito dessa disposição. Tal reportagem exemplifica como esse tipo de impresso pode ser visto como

²⁹ Também conhecido como Decreto Aragão, essa disposição reduziu ainda mais a possibilidade de representação estudantil ao extinguir as entidades estudantis em nível nacional e estadual. Para Fernandes (2011), tal decreto pode ser visto como um reflexo do recrudescimento das ações autoritárias do governo o contra os estudantes e explicaria, em parte, os confrontos se sucederam em 1968.

um produto cultural polêmico e passageiro de reação às normas estabelecidas naquele momento (AMARAL, 2002).

A propósito, encontramos no arquivo confidencial de Edmar Gonçalves 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 (ETF-CSF/AETI, 1967).

Ainda na edição 51 de *O Micron* (MARÇO/1967) constavam reportagens sobre o trote conduzido pela AETI que consistiu em um ato de protesto no centro da cidade do Rio de Janeiro e sobre o fato da banda *The Beatles* ser contra a Guerra no Vietnã. Mais uma vez desafiando a direção geral da escola, havia relatos de que Edmar Gonçalves ameaçara estudantes que se manifestaram publicamente contra problemas na escola. Maia ressalta que

A gente discutia [política] com a matéria. No início era meio tímido, a gente mudou aos poucos. Pô, ficar com jornal pra ficar falando fofoca, essas bobagens? Se pegar o jornal de 1966 e o jornal do nosso ano, um jornal independente, feito numa gráfica com uma maior tiragem, 4000 exemplares, e distribuído de graça... (MAIA, 2016, p.13)

A edição 52 (ABRIL/1967) reservava a notícia de que a pressão dos estudantes sobre a Coordenação de Estágios havia resolvido os problemas outrora relatados no próprio impresso. Na capa, uma proposta de criação da “Fraternidade AETI” para que estudantes pudessem unir forças para se ajudarem mutuamente e para reivindicarem seus quereres de forma mais intensa. Uma minuciosa prestação de contas da AETI entre 1º de dezembro de 1966 e 30 de março de 1967 foi apresentada no jornal, bem como um artigo de Luciano Brandão Guimarães do Colégio Pedro II sobre a função do estudante brasileiro na sociedade, no intuito de reforçar o diálogo entre os discentes das instituições e incentivar a participação de estudantes na agenda política brasileira.

O número 53 de *O Micron* (MAIO/JUNHO DE 1967) foi uma edição especial. Contando com 12 páginas no total, enquanto os impressos prévios continham sempre oito, a capa já dava indícios do motivo da distinção com os dizeres “Vitória Total”. Dirigido por Frederico Pessoa da Silva, preso no Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) de São Paulo em 1975 junto com Vladimir Herzog e mais 105 pessoas após ser condenado a dois anos de prisão por pertencer ao PCB

(JORNAL DO BRASIL, 15/06/1978, p. 8), o jornal narrava em tons homéricos a realização de uma assembleia geral extraordinária de estudantes no dia 15 de junho de 1967 mesmo com o expresso boicote da direção da instituição, que suspendeu as aulas nesse dia. O imbróglio começara no sábado anterior, 10 de junho, quando uma partida de futebol pelo campeonato da AETI fora impedida de acontecer no ginásio da escola pelo coordenador de disciplina, professor Calazans. O servidor teria dito que o jogo não ocorreria por não ser de seu agrado e se negado a discutir a questão com os líderes da AETI em público, o que gerou ampla consternação e motivou a realização de uma assembleia relâmpago *in situ* não reconhecida como válida por Edmar Gonçalves, presente no momento, mas que não a autorizou. Apesar disso, a AETI reconheceu a legitimidade da assembleia e convocou outra para a quinta-feira seguinte a fim de tratar de problemas recorrentes para os estudantes. O impresso apresenta uma série de resoluções decididas nessa assembleia e que seriam encaminhadas à direção da escola para que fossem tomadas providências.

Amaral (2002), ao argumentar que os impressos estudantis permitem que perscrutemos os alunos como atores escolares que inscrevem e registram suas manifestações, defende que tais materiais possibilitam a investigação de acontecimentos contemporâneos às reivindicações e uma aproximação com discursos proferidos à época ligados à sociedade e às instituições. Por isso, cabe notar que apuramos que Carlos Alvarez Maia no dia 14 de agosto de 1967 escreveu o ofício nº 394/1967, na condição de presidente da AETI, ao diretor-geral e ao conselho de representantes da ETF-CSF reivindicando soluções para questões que o corpo estudantil da instituição havia encarado como problemáticas naquela que foi a segunda assembleia geral de alunos realizada em 1967 e narrada na edição especial de *O Mícron* (ETF-CSF/AETI,1967a). Tal documento nos ajuda a problematizar a percepção de que havia grande liberdade nas práticas e experiências discentes que Maia (2016) imprime em sua fala e nos limites das ações que poderiam ser praticadas pelos estudantes na instituição.

Cabe ressaltar que, nesse documento localizado no arquivo confidencial do então diretor da escola, o período em que Celso Suckow da Fonseca esteve à frente da instituição foi citado duas vezes pela agremiação como parâmetro positivo que deveria balizar as práticas da direção da escola em relação ao trato com os estudantes. Sendo assim, ganha certa força a tese de Ciavatta e Silveira (2010), quando argumentam que Celso Suckow preocupou-se em eliminar uma disciplina pautada na observância de normas e regulamentos na qual os inspetores agiriam como policiais.

Focalizando o ofício nº 394/1967 da AETI, acima citado, vemos que a primeira solicitação versava sobre a “humanização do método disciplinar” e requeria de forma contundente um “tratamento aos alunos com maior urbanidade por parte dos responsáveis pela disciplina” (ETF-CSF/AETI, 1967a, p.1). Inclusas nesse amplo pedido, estavam outras requisições: o uso facultativo de jaleco nos espaços da escola que não fossem para aulas práticas, autorização para o livre acesso e permanência de visitantes na sede da agremiação e a liberação para que fosse permitido fumar em sala de aula.

A segunda solicitação pedia a “racionalização das normas didáticas” para que deixasse de ser obrigatória a realização de uma prova final ao término do ano letivo para todos os discentes, norma que não existia até o ano anterior e que teria levado “os alunos ao sobre-humano esforço de transformar o curso técnico em vestibular anual” (p.2). Ao final do ofício, havia outras considerações, dentre as quais destacamos um voto de repúdio ao fechamento do Restaurante Central dos Estudantes, conhecido como Calabouço, e uma manifestação de solidariedade aos que faziam uso dele, bem como um pronunciamento de apoio à luta pela diminuição do preço das passagens dos transportes coletivos e o desejo de ajudar a formar uma Associação Profissional de Técnicos de Grau Médio.

Não bastasse os relatos das confusões e assembleias na escola, a edição 53 do periódico estudantil também trazia uma reportagem de duas páginas sobre a violência na Guerra do Vietnã com fotografias de pessoas mortas e mutiladas (imagem 5).

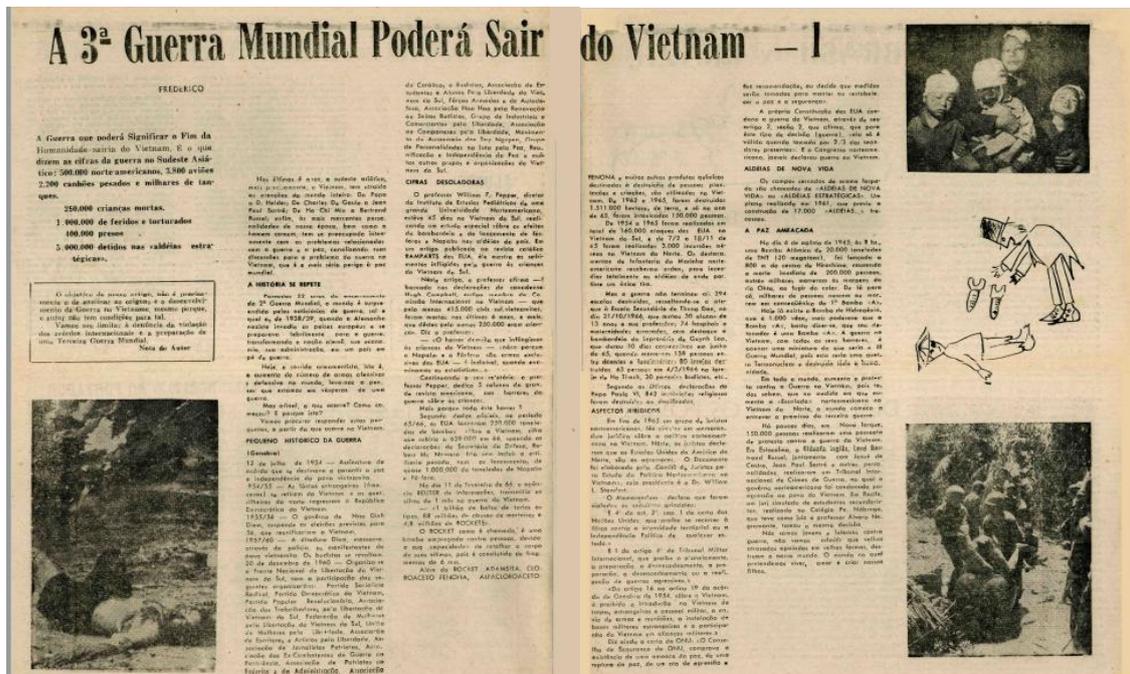


Imagem 5: Reportagem publicada no *O Mícron* sobre a Guerra do Vietnã que resultou em processo contra Carlos Alvarez Maia na Polícia Federal.
 Fonte: *O Mícron*, maio/junho de 1967, pp. 6 e 7.

Somando-se ao texto e às imagens, havia a letra de uma música de protesto contra o conflito em outra página da mesma edição. Maia (2016) nos conta como isso foi possível:

O Partidão nos encaminhava pra alguém do Partidão no Jornal do Brasil. Então a gente fez uma reportagem que deu problema, sobre a guerra do Vietnã. Porque a gente tinha algumas fotos. Que fotos? De onde a gente tirou essas fotos? Da rede do Partidão. A gente pegou com alguém que era do Partidão do Jornal do Brasil que tinha as fotos e o Jornal do Brasil censurava e não publicava. Uma pancada de fotos... E a gente escolheu algumas das mais contundentes. Então, o jornal [*O Micron*] publicou essas matérias, que eram sobre o Vietnã e tinham essas fotografias, aí eu fui chamado à Polícia Federal (MAIA, 2016, p. 8).

Não por acaso, Di Kaos assinou uma matéria na mesma edição sobre a censura do filme *Opinião Pública* de Arnaldo Jabor. Ainda nesse número especial, os leitores se depararam com um texto de José Duarte Alecrim, estudante de Geologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) intitulado “Amazônia: Brasil x Brazil” sobre os interesses dos norte-americanos nos recursos da maior floresta tropical do mundo, além de uma reportagem de Didiê Morais criticando os acordos MEC/USAID³⁰.

Não por acaso, Amaral (2002) observa que impressos considerados subversivos ou detentores de um caráter “não oficial” carregam, além de denúncias explícitas, críticas irreverentes como sátiras e caricaturas da sociedade, da escola e dos sujeitos escolares. A seguir, destacamos algumas ilustrações encontradas em *O Micron* carregadas de representações que nos auxiliam a pensar sobre o que os redatores e diretores do periódico almejavam e as respectivas mensagens que queriam transmitir para o público leitor. Ao vê-las é importante atentarmos para os discursos sociais por trás das estratégias editoriais do impresso que visam também construir uma memória sobre as versões dos fatos relatados pautada nos antagonismos e filiações ideológicas (BASTOS, 2016).

³⁰ Segundo Cunha (2014), a *United States Agency for International Development* (USAID) foi uma agência norte-americana alinhada ideologicamente com o governo ditatorial brasileiro que fomentou através de incentivos financeiros e de assistência técnica mudanças na estrutura educacional do Brasil ao promover uma noção de educação intensamente voltada para o trabalho e para a profissionalização do ensino. Lira (2010) afirma que, em linhas gerais, os acordos MEC-USAID orientavam a “americanização” do ensino e suscitaram protestos de docentes e discentes, marcando o debate educacional dos anos 1960.



Imagem 6: Ilustrações presentes no jornal da AETI apresentando críticas ao regime disciplinar da escola e à repressão contra estudantes.

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

Ao vê-las inseridas no corpo do impresso, percebemos que essas figuras também participavam da composição de discursos que visavam estabelecer práticas (CATANI E BASTOS, 2002). De acordo com Orlandi (2007), elas permitiriam que os leitores do jornal pudessem se remeter a memórias e a circunstâncias que não estavam presentes apenas nas caricaturas e nas tirinhas, mas envolviam relações com fatores externos. Tais ilustrações não eram apenas mensagens a serem decodificadas, mas se constituíam enquanto produtoras de efeitos de sentidos relacionados ao que estava posto no impresso e também em outros lugares, uma vez que a memória, situada nos contextos sócio-histórico e ideológico, faz parte da produção dos discursos ao permitir que experiências passadas possam ser presentificadas. Portanto, as ilustrações dialogavam com os sentidos que estavam evidentes nelas, mas também com os sentidos do não dito e do que poderia ter sido dito e não foi. As figuras significavam pela história e pela linguagem. Aliás, cabe observar que a incompletude é uma condição da linguagem. Assim, sujeitos, sentidos e discursos estão sempre se (re)fazendo em um movimento ideologicamente assinalado de trabalho contínuo do simbólico, do político e da história, que põe em conflito o já produzido com o que vai ser instituído (ORLANDI, 2007).

Sustentar financeiramente um jornal como *O Mícron*, ainda por cima clandestinamente, não era fácil. Maia explicou como fizeram para mantê-lo circulando:

(...) a gente correu atrás de publicidade pra poder bancar o jornal, e aí valeu tudo: desde bater em porta em porta falar do jornal estudantil e ver quem bancava uma matéria até gente ligada ao Partidão. Quem é que dentro do Partidão pode conhecer algum empresário que tope bancar um anúncio? E aí tinha de tudo ali, posso te dizer anúncios de gente que saía atrás batendo na porta mesmo. Lembro que esse rapaz responsável pela propaganda era furão, entrava em qualquer lugar. No jornal tinha a equipe que tratava da propaganda, eram os meninos não muito envolvidos politicamente, mas estavam integrados por laços de afeto, simpatia. Estavam integrados, era uma equipe. Eram quase umas 20 pessoas. Dentro desse grupo, só uns cinco eram do Partidão [grifo nosso] (MAIA, 2016, p. 12).

Impressos estudantis naquele momento também eram artifícios de comunicação social (AMARAL, 2002). Assim, refletir sobre o alcance do jornal da agremiação e as justificativas para uma tiragem de milhares de exemplares é essencial. Maia, nesse sentido, conta que *O Mícron*

(...) circulava! Porque era desejado! A gente dava um bolo pro Pedro II, um outro bolo pro Instituto de Educação... Eles ficavam com uma inveja louca! Como que a gente podia fazer um jornal?! Não, não tinha como censurar! Ninguém nem sabia! Quando a gente trazia os 4000 exemplares, já distribuía. Ninguém sabia, não tinha censura não (MAIA, 2016, p. 14).

Tal fala demonstra como impressos estudantis tornam-se produtos materializados sobre sujeitos, suas práticas e bens culturais capazes de circular por espaços imprevisíveis. Além disso, ao inserir cada edição de *O Mícron* em seu respectivo escopo histórico, conseguimos compreender o quanto tal impresso não era neutro ou imparcial, mas carregava consigo diferentes representações ideológicas que conferiam identidades a determinados grupos sociais (AMARAL, 2002).

A decadência desse impresso estudantil - que na visão de Amaral (2002) pode ser visto como um espaço para contradições, vozes silenciadas e lacunas sustentadas por diferentes interesses que o legitimaram - teria chegado quando

(...) já não tinha equipe pra montar um jornal. Fazer um jornal pra distribuição com 10, 12 páginas é complicado. E a gente no fim de 1967 foi desmobilizado. O Partidão deixou de existir ali dentro, as pessoas eram da ALN, foram pra luta armada. Em 1968, eu fiquei totalmente isolado. Então o grupo escafedeu-se, virou fumaça (MAIA, 2016, p. 13).

Contudo, um documento anônimo, sem título e avulso encontrado no arquivo do diretor-geral da escola dá indícios de que o término de *O Mícron* pode ter sido um projeto da própria gestão da AETI que sucedeu o grupo de Carlos Alvarez Maia e que contou com

a anuência da direção da escola. Possivelmente produzido em 1968, momento em que a gestão de Maia havia terminado, esse material afirmava que “pregadores do marxismo-leninismo” tentaram se aproveitar de um “órgão de informação estudantil para realizar suas doutrinações bolchevistas” (ETF/AETI, s/d, p. 1). Segundo Orlandi (2007), o lugar a partir do qual cada sujeito fala é constitutivo do que ele diz.

Aparentemente, a nova gestão da agremiação informava que agiria para “fazer uma barragem ao caudaloso rio do esquerdismo que ameaçava inundar” (p. 2) a AETI e a ETF-CSF e, assim, a circulação do *O Mícron* estava sendo proibida a fim de impedir que os planos da nova direção da entidade fossem “boicotados e sabotados pelos nocivos e desprezíveis pregadores e seguidores da lei ditada pela foice e martelo” (p.2). Diante desses dizeres, convém ressaltar, como observa Orlandi (2007), que a força das imagens evocadas por tais palavras expressavam o modo como as relações sociais e de poder encontravam-se inscritas naquele cenário histórico. Os sentidos estavam aquém e além das palavras escolhidas para comporem aquele texto contrário à gestão 1966 da AETI.

O mesmo documento, rubricado pelo professor Calazans, responsável naquele momento pelo setor disciplinar da escola, e datado à caneta como de 10 de abril sem ano especificado, mas possivelmente 1968, prosseguia com insultos à antiga direção da AETI ao justificar o embargo do *O Mícron* dizendo que o jornal estava indigno de ser lido por quem era esclarecido e amante da liberdade. Ao fim, havia a promessa de que o periódico seria reformulado para voltar a tratar apenas de assuntos estritamente estudantis ou vinculados com questões técnicas.

Sobre esse tal posicionamento, cabe recordar que, por mais que a nova diretoria da agremiação quisesse se mostrar neutra e imparcial, seu próprio discurso já indicava como a linguagem e a ideologia se afetam reciprocamente, denunciando traços ideológicos de um grupo que, por sua vez, realiza um jogo simbólico pautado em um trabalho de memória e de esquecimento (ORLANDI, 2007). Aliás, com Cunha e Góes (2002), podemos notar que a gestão que assumiu a AETI reproduzia a propaganda ideológica do governo autoritário e privatista que associava a imagem dos defensores do que era público a um regime “socialista” no qual o Estado teria o controle de toda a vida social e que era abominada por grande parte das populações civis e militares.

A postura dos sucessores da gestão que fez *O Mícron* alcançar diferentes públicos e tratar de temáticas até então inimagináveis para um jornal estudantil evidencia o quanto tal impreso, como linguagem de poder, pôde se tornar um lugar de afirmação de determinado grupo e como o mesmo estava sujeito a permanente regulação coletiva (NÓVOA, 2002).

2.2 - Poder e resistência: a ETF-CSF como palco de lutas

Após a morte de Celso Suckow da Fonseca, a direção geral da ETF-CSF foi assumida por Edmar de Oliveira Gonçalves e sua gestão como diretor geral *pro tempore* durou 22 anos (1966 – 1988). Segundo Dias (1973), antes de assumir o leme da escola, Edmar desempenhou a função de Coordenador de Disciplina entre 1964 e 1965, quando

(...) a juventude em geral sentia o reflexo do ambiente dominante no País, de insegurança social, promovida por elementos estrangeiros infiltrados principalmente no meio da mocidade estudantil; o clima de intranquilidade geral. Os discentes, uns pela própria imaturidade e outros por fatores vários, não estavam alheios à propaganda aliciadora, subversiva, de falsos profetas; encontravam-se mesmo no meio dos nossos estudantes tipos ousados tentando promover arruaças no recinto da Escola, choques com os mestres, agressivos mesmo contra qualquer medida regulamentar, reclamando de tudo e por tudo. Enfim, a situação era de completa intranquilidade, o que fazia com que a diretoria já tivesse sido alertada pelas autoridades superiores encarregadas da segurança (DIAS, 1973, p.205).

Nesse posto, 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 caso de atos ou palavras contrárias a inspetores ou professores. Nesse momento, de acordo com Dias (1973), a escola entrou em um período de “paz e perfeita serenidade” mesmo no cenário conturbado em que se encontrava o país. Por isso, é interessante lembrar que a disciplina outrora exigida na ETF-CSF pode ser vista como uma pressão do *programa institucional* para separar os indivíduos da sociedade, estabelecendo um controle social (DUBET, 2006).

Não obstante, ainda segundo Dias (1973), o professor Edmar era amigo do corpo discente e dava diversas provas de sua compreensão em relação aos anseios da juventude brasileira. Teixeira (2016) corrobora essa percepção ao afirmar que ele era

(...) ótimo! Era uma figura... “Vaselina”, né? Essa é a palavra... O Edmar sabia conviver com tudo. Convivia muito bem! **Ele tinha um apoio militar muito forte porque ele era muito amigo do Jarbas Passarinho, então ele tinha uma base de sustentação forte.** Era muito reconhecido porque foi sempre muito trabalhador. Professor de Desenho aqui desde a parte de Artes e Ofícios foi inclusive colega de sala de Yoná Magalhães [que estudou na instituição na década de 1940] [grifo nosso] (p. 3).

Durante sua gestão como Coordenador de Disciplina, 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). Tal desejo de cooperar com as autoridades policiais foi mantido quando o mesmo passou ao cargo de diretor geral da ETF-CSF. Vimos, por exemplo, que em 1971 a direção da escola estava entre as que mais realizavam denúncias de alunos usuários de maconha em todo o Rio de Janeiro (JORNAL DO BRASIL, 29 de junho de 1971, p. 18).

Contudo, os problemas com discentes usuários de entorpecentes no início da década de 1970 provavelmente não o preocupassem tanto quanto as questões políticas que permearam a pauta dos debates estudantis até o fim dos anos 1960. Afinal,

(...) o grupo mais atuante [na ETF-CSF] era o do Partidão. O Partidão era quem dominava a cena. Eram todos muito simpáticos, todos contaminados entre si, contagiados... **Durante 1967 teve uma mudança: começou dentro do Partidão, nesse grupo mais radical, uma reação muito forte esquerdizante. E aí a Escola Técnica assumiu uma posição de alguma vanguarda nisso. Ali no grupo da Escola Técnica, apesar de serem poucas pessoas, a chamada base do Partidão não chegava a 10 pessoas, esse grupo se engajou com o Marighella.** Tinha uma rede da esquerda muito grande, que estava dentro dos jornais, e a gente estava integrado a isso porque era do Partidão. Eu fui presidente lá da AETI, porque aí a gente conquistou a AETI. [grifo nosso] (MAIA, 2016, p. 1 e 10).

A fala de Maia (2016) reforça o conhecido decréscimo da capacidade de atuação do PCB nos meios estudantis (LIRA, 2010), mas cabe ressaltar que a postura dúbia das ações do diretor, que proferia discursos sobre a ordem e a disciplina, mas aparentemente agia legitimando a permissividade e adotando uma postura benevolente, pode ser refletida com o apoio de Foucault (2001): essa aparente omissão da direção da escola em coibir a rede subversiva que se estruturava dentro do espaço escolar poderia estar ligada a uma performance mais discreta da mecânica punitiva para que uma economia de suspensão de direitos pudesse ser aos poucos instaurada sobre aqueles que não tivessem suas ortopedias morais ilibadas ou corrigidas.

Carlos Maia nos forneceu suas impressões sobre o diretor:

[Era] um cara progressista. Fui bem perto do Edmar. O Edmar era um menino que cresceu ali dentro da escola. Muito conhecido lá, ele foi crescendo. Ele era muito habilidoso, muito inteligente, e se transformou em coordenador. O coordenador era o faz tudo. Quando o Celso morreu, o Edmar tinha certa ascendência de conhecimento, de perfil, do que era escola, como funcionava... Aí o Edmar subiu, aí evidente que compromete, porque ele mudou de função, né? **Eu conheci o Edmar**

como coordenador, ele era uma pessoa e depois foi outra. Ele ganhou um status monumental, né? Provavelmente, o trabalho dele sempre foi ali [na ETF-CSF]. Ele ganhou uma casa pra morar ali [grifo nosso] (MAIA, 2016, p. 8).

Contudo, apesar da direção da ETF-CSF se esforçar para construir uma imagem de parceira junto aos estudantes e de seu robusto *programa institucional* (DUBET, 2006) transmitir valores disciplinadores e formatadores, formaram-se dentro da ETF-CSF quadros para a luta armada contra o regime autoritário que comandava o país e manifestações de estudantes no interior da instituição questionaram o regime e as autoridades que regiam o país naquele momento. Destarte, De Certau (1998) esclarece que dentro de um sistema normatizador, a pluralidade e criatividade dos indivíduos permitem que diferentes intermediações e apropriações das regras que o regem sejam feitas, resultando em ações imprevisíveis, em ressignificações do que é imposto e em apropriações inventivas das regras. Por isso, convém notar o que Teixeira (2016) partilha:

Nossa agremiação estudantil, eu tenho a carteirinha até hoje, era bastante politizada. Tinha o secretário geral que era o Domingos “Barba” que foi naquela troca com o [Charles Burke] Elbrick, o embaixador americano³¹. Tinha o Iuri que era secretário geral, que foi assassinado em São Paulo. Então o CEFET era muito politizado naquela época, os estudantes. Eu não diria muitos, mas alguns alunos tinham uma participação [no movimento estudantil], principalmente na AETI. Tinham alunos ali bem politizados (p. 3 e 4).

Como enfatizado no excerto acima, nessa geração de estudantes destacaram-se Iuri Xavier Pereira e Domingos Fernandes pela notoriedade assumida quando entraram na clandestinidade. Contudo, apuramos que já na condição de discentes da ETF-CSF ambos realizavam uma forte militância política.

De acordo com Maia (2016), Iuri foi secretário da AETI em 1967 e um dos diretores do periódico da agremiação que se tornou famoso no meio estudantil por veicular reportagens censuradas na grande mídia, que chegavam a eles por intermédio de membros do PCB. Além disso, de acordo com um dossiê apresentado em 1996 à Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos e disponibilizado pela Comissão da Verdade do Estado de São Paulo, o estudante foi vice-presidente da UNETI em 1966 e mobilizava alunos de cursos técnicos para manifestações estudantis. Após sair da ETF-CSF, Iuri

³¹ Segundo apuramos, o embaixador sequestrado por Domingos Fernandes, ex-aluno da ETF-CSF, foi Ehrenfried Anton Theodor Ludwig von Holleben, o embaixador alemão e não o norte-americano.

ingressou na Ação Libertadora Nacional (ALN)³² e em pouco tempo se tornou membro do comando nacional do grupo armado, onde permaneceu até ser preso, torturado e assassinado sob o comando do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra no DOI-CODI do II Exército de São Paulo em junho de 1972.

No arquivo confidencial do diretor da escola, foram guardadas duas reportagens de 04 de abril de 1972 do Jornal Última Hora sobre Iuri Xavier com as seguintes manchetes: “Terror em SP” e “Terrorismo cego ataca inglês por americano”. Ambas relatavam que Ana Maria Nacinovic Corrêa e Iuri haviam sido identificados como os responsáveis por um assalto realizado por seis membros da ALN à mansão do industrial Michael Drayton no bairro do Morumbi, na cidade de São Paulo.

Já Domingos Fernandes destacou-se por ser a liderança da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) na ETF-CSF nos anos de 1967 e 1968. Segundo registros de seu prontuário no Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo (DEOPS) localizado no Arquivo Público do Estado de São Paulo, Domingos, junto com a AETI, organizou uma ação tipificada como “marginal” dentro da escola: diante de uma permissão negada para que Carlos Heitor Cony e Ferreira Gullar fossem à instituição participar de um debate sobre filmes taxados como “subversivos”, Domingos e seus companheiros teriam fechado a escola e exibido o filme “A hora e a vez de Augusto Matraga” no dia 18 de outubro de 1967.

De acordo com esse prontuário, no dia 07 de maio de 1968, houve um comício da UBES organizado por Domingos Fernandes dentro da ETF-CSF, onde foram vendidas cópias da “Carta Política do Congresso Nacional Secundarista”. Em 16 de agosto do mesmo ano, o aluno teria realizado a distribuição de uma circular chamada “Dona Marocas” junto com os colegas Carlos Alvares Maia e Naim Farez. O texto conteria críticas às autoridades do governo, mirando de modo especial a Polícia Militar do Estado da Guanabara ao conter as seguintes definições: “Subversivo: É todo estudante que tenta tirar do poder esses milicos ditadores. Polícia militar: Um grupo de soldadinhos de chumbo fantasiados de idiotas chefiados por um idiota fantasiado de soldadinho de chumbo” (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. DEOPS, s/d, p. 5).

³² Significativas lideranças estudantis ingressaram na luta armada a partir de 1969. Da ETF-CSF saíram quadros especialmente para a ALN, que havia sido criada por Carlos Mariguella, dirigente histórico do PCB após sua cisma com o partido. O endurecimento da repressão ditatorial, bem como a inspiração da luta contra o Capitalismo vinda de Cuba, China e Vietnã foram causas cruciais para o aumento da resistência clandestina (ARAÚJO, 2008).

Ao sair da ETF-CSF, Domingos intensificou suas ações junto à ALN, por exemplo, realizando assaltos ao Banco Bordallo Brenha e ao Banco Bahia. Foi preso em 01 de abril de 1970 e levado para o CODI do I Exército do Rio de Janeiro, tendo sido enquadrado como criminoso pela Lei de Segurança Nacional em 23 de abril de 1971. Segundo documento do Ministério da Aeronáutica de 29 de junho de 1970, Domingos partiu para o exílio na Argélia após ser um dos 40 presos políticos trocados pelo embaixador alemão Ehrenfried Anton Theodor Ludwig von Holleben, sequestrado em 11 de junho de 1970 (BRASIL. MINISTÉRIO DA AERONÁUTICA, 1970).

No arquivo confidencial de Edmar Gonçalves também constava uma reportagem recortada de um jornal não identificado intitulada “Falsos heróis do terror” que se remetia a Domingos Fernandes e a Darcy Rodrigues, outro integrante da ALN que veio a se tornar famoso por ter desertado das forças militares durante o regime ditatorial. É curioso perceber que as mesmas informações apresentadas em tal matéria estavam presentes no prontuário do DEOPS/SP, inclusive exibindo exatamente os mesmos erros de língua portuguesa. Tal reportagem estava anexada a um documento de 17/09/1970 timbrado como do gabinete de diretor da ETF-CSF e sem título, endereçado ao inspetor Descartes e marcado para que ele tomasse as devidas providências, conforme pedido (ETF-CSF, 1970).

Diante dessa retrospectiva, é essencial indagar como os órgãos de repressão aos movimentos contestatórios possuíam tantas informações sobre ações do cotidiano escolar dos alunos envolvidos com a “subversão” e se a convivência dos estudantes engajados na luta contra a ditadura civil-militar com a direção-geral da escola era de fato pacífica como diz Maia (2016) em seu depoimento. Como tantos dados de suas vivências enquanto estudantes chegavam às mãos dos oficiais? Será que professores ou inspetores desempenhavam papéis de vigilância? Nesse ponto, Teixeira pondera que

A esquerda que havia aqui dentro estava infiltrada e em minoria. Era policiada sim. Não era uma coisa que você poderia chegar lá no pátio e convocar pra uma reunião. Não se fazia reunião pra esse tipo de discussão [grifo nosso] (TEIXEIRA, 2016, p. 6).

No entanto, Maia (2016) apresenta uma visão destoante:

Os inspetores não tinham muita ação coercitiva direta, mas a gente percebia que eles estavam olhando, escutando. Descobrimos por exemplo que um aluno qualquer era chamado pra um inquérito qualquer dentro da direção. Como é que o cara lá sabia disso? Aí percebemos que os inspetores estavam lá e falavam. Mas eles eram observadores, não interferiam. Era uma função meio policial. **Não nos preocupávamos não. O inspetor era alguém silencioso que ficava olhando a gente de longe, não sabiam das nossas conversas.** E a gente ia pro pátio, ia lá

praquele jardim bonito. **A gente conversava muito no pátio. Alguns professores se envolviam muito com a conversa no pátio, eles percebiam que nós éramos um grupo bem engajado** [grifo nosso] (MAIA, 2016, p. 9 e 11).

Em detrimento da vigilância observada por Teixeira, o temor de ameaças ou de retaliações oriundas da direção da escola não teria tomado conta do grupo que estava incumbido de representar os estudantes naquele momento:

A gente não tinha problema com a direção não. Nenhum problema, nenhum problema. **Não tinham essas normas disciplinares não. A gente fazia comício lá dentro da escola. A gente fumava, namorava em público. Não tinha autocensura.** A gente sabia o risco que estava correndo, mas, pô, essa turma foi pra ALN. Isso não intimidava, a rebeldia ali era muito grande. Desse grupo, eu fui o único que não foi pra luta armada [grifo nosso] (MAIA, 2016, p. 10).

Todavia, podemos inferir que a falta de preocupação com os inspetores ou a ingenuidade dos estudantes relatada pelo entrevistado pode ter custado caro para os envolvidos com a veiculação das “ideias subversivas” e comprometido a mobilização da resistência dentro do espaço escolar. Afinal, de acordo com Foucault (2001), em uma sociedade de vigilância, panóptica, a visibilidade é uma armadilha e qualquer pessoa pode fazer as engrenagens do poder disciplinar funcionar.

Amparados em Foucault (2001), podemos conjecturar que o panoptismo, além de intensificar as relações de disciplina e amplificar técnicas de poder político, pode ter feito com que a ETF-CSF se tornasse um observatório social para que dispositivos de controle e de fabricação de estudantes dóceis e úteis fossem instaurados. Ainda sobre o então diretor da ETF-CSF, Teixeira aponta que:

Ele era uma figura assim muito, muito tranquila e segurou uma barra pesada na época da ditadura porque tinham agentes do SNI [Sistema Nacional de Informações] aqui como inspetores, né? E a gente não sabia. E ele segurou a barra aqui de muita gente. Depois nós soubemos, descobrimos que havia fichamentos, inclusive. Como professor, fiquei sabendo que estava fichado como comunista sem nunca ter sido. Pelas posições políticas que a gente tinha de liberdade, de liberdade de expressão. Foi uma época dura aqui no CEFET (TEIXEIRA, 2016, p.3).

Dias (1973), permitindo que reflitamos melhor a relação da direção da instituição com os órgãos de repressão do Estado ditatorial, agrega a seguinte informação:

Certa vez, pela alta madrugada, a escola viu-se cercada por elementos do serviço de segurança, para proceder a uma busca ou vistoria em dependências do estabelecimento, visando principalmente ao Setor de Artes Gráficas e a sede da AETI, aliás suspeitíssima às autoridades superiores. O porteiro de plantão telefonou ao professor Edmar, que residia na própria escola. Comunicada a presença da comitiva policial, o

professor Edmar solicitou esperasse um pouco enquanto se vestia e veio ao encontro das autoridades visitantes, recebendo-os cortesmente. Tomadas as chaves respectivas das seções indicadas, elas foram todas vistoriadas, nada se encontrando de propaganda subversiva. Os visitantes ao saírem agradeceram a solicitude e a atenção com que foram atendidos. No dia seguinte alta autoridade telefonou à diretoria renovando os agradecimentos (p. 206).

Se as narrativas acima, de fato, correspondem ao que se sucedeu no período, não podemos saber com certeza. Contudo, é necessário refletir, de modo especial, se nada mesmo fora encontrado nessa ou em outras visitas que investigadores por ventura tenham realizado na ETF-CSF. Diante do registro *monumentalizado* (LE GOFF, 1996) de Dias (1973) em prol do diretor-geral da escola e de seu claro posicionamento político-ideológico alinhado ao regime autoritário, devemos atentar para a evidente parcialidade dessa fonte. Porém, as fortes controvérsias em torno das práticas do diretor-geral da ETF-CSF evidenciam não apenas a seletividade das memórias e um processo de negociação conciliatória entre memória coletiva e memórias individuais, como também evidenciam intensas *batalhas de memórias* (POLLAK, 1989).

Maia (2016) também relatou que a maioria dos jovens docentes do curso técnico de Eletrônica da ETF-CSF dessa época assumia posturas politicamente alinhadas à esquerda, recordando de modo especial dois nomes: Milton Flores e Loy. O segundo professor também foi lembrado por Teixeira:

Existia o Loy. O Loy era nosso professor de Tecnologia Mecânica. Bastante engajado. Isso a gente descobriu depois porque chegamos na década de 1980, já começando a haver uma distensão política. Esse era um cara bem ativo. Mas a gente não percebia muito porque no dia a dia tinha um discurso bem politizado, mas nada assim... Até porque eu acho que eles tinham uns cuidados especiais, porque a época era muito dura. (TEIXEIRA, 2016, p.3)

Segundo Maia (2016), quando havia oportunidade, tais professores se envolviam em conversas sobre temas políticos com alunos participantes do movimento estudantil. O depoente, inclusive, confidenciou que uma professora – o qual ele não se recorda nominalmente – de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) acionou, usando a rede de contatos do PCB, o advogado Marcelo Alencar para ajudá-lo quando fora convocado a prestar esclarecimentos na Polícia Federal devido à sua veiculação de fotografias censuradas sobre a Guerra do Vietnã no *O Mícron* durante o período em que ele presidiu a AETI. Além disso, esse depoente também observou que um professor de Química filiado ao PCB - o qual ele também não lembra o nome, apesar de se recordar bem do rosto dele -

desapareceu misteriosamente sem que ninguém jamais descobrisse seu paradeiro, o que chocou parte da escola e motivou o advento de vários boatos.

O esquecimento dos nomes desses agentes que certamente tiveram um papel relevante para os movimentos de resistência dentro da escola durante o período em que o aluno cursou o ensino técnico é provocativo. De acordo com Pollak (1989), o lapso no caso do professor de Química pode refletir um silêncio para poupar a vítima da imputação de uma culpa ou para evitar um mal entendido diante de uma situação grave. O “não dito” também pode ser resquício do medo da punição que se abateria sobre o depoente e a professora de OSPB caso os mesmos tivessem sido outrora descobertos. Afinal, dificuldades e bloqueios na memória podem ser frutos de uma gestão da mesma direcionada a reflexões sobre sua utilidade e conveniência.

2.3 - Coerção e cooptação: dispositivos de disciplina na ETF-CSF

Em 1968, o grupo de alunos mobilizados pela AETI comandada por Maia acabou se desarticulando. Embora os mecanismos coercitivos não fossem apresentados contundentemente pela direção da escola, isso não significa que ela não interviesse nos rumos tomados pela comunidade estudantil justamente em um momento em que, para Lira (2010), o governo autoritário passou buscar legitimidade a partir da construção de seus discursos. Ao falar sobre a não reeleição da chapa de seu grupo político para mais um mandato à frente da AETI, Maia deixa claro que, para ele, houve interferência *estratégica* (DE CERTAU, 1998) dos dirigentes da escola no pleito:

A direção da escola razoavelmente patrocinou a nova diretoria. Foi complicado. Eu acho que em 1968 acabou [o foco de resistência estudantil]. Esvaziaram totalmente! A direita assumiu. O grupo de esquerda mais radical já tinha saído do Partidão pra ALN. Tinha o grupo chamado de direita lá, [era] brabo. Foi de onde veio a chapa que ganhou a eleição no fim da minha. Quem fazia a eleição éramos nós, mas aquilo deu vários tumultos ali. A votação era no ginásio e esse grupo de alunos meio que alinhados com a direção da escola... **O Edmar foi muito responsável. Ele fomentou uma balbúrdia ferrada. Deixou um grupo de alunos fazer uma baderna no ginásio com sacos de farinha, água, explodindo aquilo tudo.** Eram alunos que a gente conhecia, os chamados “barra pesada”, gente meio vagabunda, tinha um pessoal meio apolítico. Pra tumultuar mesmo. Falei: “cara, não acredito! Só pode ser orquestrado, porque esses caras não têm nenhuma organização” [grifo nosso] (MAIA, 2016, p. 7, 9 e 18).

É importante comentar que no arquivo confidencial de Edmar Gonçalves encontramos o histórico da eleição para a gestão 1968 da AETI, a mesma citada no

depoimento acima. O documento, datado de 08 de janeiro de 1969, reforça a versão exposta por Maia (2016) ao relatar que no dia 14 de novembro de 1967, data inicialmente prevista para as eleições da AETI na qual concorreriam seis chapas distintas, um grupo de estudantes do terceiro ano acessou o ginásio da escola, local do pleito, e passou a arremessar sacos de farinha, fubá e água em mesários e votantes. Inspectores da escola interviram e, em seguida, o diretor-geral compareceu ao local para suspender a votação. Uma segunda eleição foi marcada e novamente obstruída por estudantes descontentes com o processo, mesmo contando com a fiscalização *in loco* de inspetores. Uma terceira tentativa foi feita em 20 de novembro de 1967 fora do ginásio, em uma sala onde Edmar Gonçalves pôde acompanhar diretamente os trâmites junto aos presidentes das chapas concorrentes. Todavia, ao longo desse intervalo, uma chapa foi descredenciada e somente cinco concorreram.

O documento sobre o processo eleitoral para a AETI de 1968 reforça que vários alunos não votaram, “dada a impossibilidade de se procurar a todos”, e que os votos computados nas tentativas precedentes foram invalidados (ETF-CSF/AETI, 1968). A apuração foi feita na presença do diretor da escola, do presidente da AETI e dos presidentes das chapas após as urnas terem permanecido guardadas no gabinete da direção-geral. Ao total, foram 1789 votos, sendo 626 dirigidos à chapa eleita (chapa 4). A segunda colocada (chapa 3) não venceu por uma diferença pequena, tendo recebido 602 votos. As demais chapas obtiveram 379 (chapa 2), 27 (chapa 8) e 1 (chapa 6) votos respectivamente. Nulos totalizaram 121 votos, enquanto houve 33 votos em branco.

Os integrantes das chapas perdedoras não estavam descritos nesse documento. Apenas a chapa eleita teve sua composição apresentada:

- Presidente – Francisco Eugênio Cardoso (Máquinas e Motores);
- Vice-presidente – Luiz Carlos de Farias (Eletrônica);
- Secretário-geral – Gandi Raimundo de Macedo (Eletrônica);
- Primeiro secretário – William Roberto Guedes dos Santos (Eletrônica);
- Tesoureiro-geral – Antonio Gilson Porfírio (Máquinas e Motores);
- Coordenador-geral – Octávio de Oliveira (Eletrotécnica);
- Primeiro tesoureiro – Fernando dos Reis Martinho (Eletrônica).

Os demais cargos da AETI, denominados pelo documento como “cargos subsidiários”, tais como Diretoria do Intercâmbio, Diretoria Cultural e Diretoria de

Esportes seriam escolhidos pela chapa eleita. Cabe observar que, mesmo Maia (2016) tendo argumentado que os eleitos estavam compromissados ideologicamente com a direção-geral da ETF-CSF, certos integrantes dela - Gandi Raimundo de Macedo, William Roberto Guedes dos Santos e Antonio Gilson Porfírio – responderiam a processos disciplinares ao final do ano em que estiveram como gestores da AETI e correriam o risco de serem desligados da escola, como veremos mais adiante.

Todavia, apesar de poder ser relativizada, a impressão tida por Maia (2016) de que a direção da escola apoiava a chapa vencedora das eleições para 1968 encontra respaldo também em documentos localizados no arquivo confidencial de Edmar Gonçalves. Conjecturamos isso porque em 04 de dezembro de 1968 o ofício nº 122/1968 assinado pelo presidente e pelo secretário da AETI foi enviado ao conselho de representantes da ETF-CSF solicitando ajuda monetária de mil cruzeiros novos para sanar dívidas que a agremiação contraiu diante do esforço para “manter sempre posição de neutralidade” mediante os “incidentes políticos-estudantis” ocorridos ao término daquele ano (ETF-CSF/AETI, 1968a). Nesse documento também consta que as aulas na escola tiveram término repentino e que, por conta disso, as eleições para a nova gestão da AETI precisariam ser adiadas para março de 1969. Ao final do ofício, encontra-se manuscrita uma autorização de 30 de dezembro de 1968 para que a dívida da AETI fosse paga pela ETF-CSF com recursos do fundo de assistência ao aluno.

Coincidência ou não, mil cruzeiros novos foi o valor da dívida contraída pela AETI com o Clube dos Subtenentes e Sargentos do Exército somente com o aluguel de mesas desse espaço para um festejo da agremiação. Tal informação consta em um termo de ajuste firmado entre ambas as entidades no dia 30 de julho de 1968 em prol de um baile a ser realizado no dia 10 de agosto do mesmo ano onde seria eleita a rainha dos calouros (ETF-CSF, 1968b). O documento, assinado por membros do clube e pelo diretor social da AETI, Wilson Barros Teixeira Junior, evidencia uma aproximação da agremiação com os meios militares, uma vez que os bailes ocorridos nos anos anteriores foram respectivamente no Automóvel Clube do Brasil (Baile dos Calouros, 1964), na Associação Atlética Vila Isabel (Baile do Paquímetro, 1965), no Hotel Glória (Baile dos Calouros, 1966), no Clube Monte Líbano (Baile dos Calouros, 1967).³³ Talvez essa aproximação com os militares tenha sido reflexo de um estreitamento de relações que já ocorria em instâncias superiores:

O diretor do Ensino Superior de Engenharia era o coronel... No início não, mas quando era aluno era o professor Miguel... Acho que Miguel

³³ Informação obtidas em *O Micron*, números 44, 46, 47 e 51, respectivamente.

Suarez³⁴... Eu não me lembro do nome. Mas depois, os militares vieram pra cá em grande quantidade e ocuparam praticamente toda a parte de Engenharia. Eram muitos professores do IME. Ocupavam não só aqui, como [as universidades] Santa Úrsula e Gama Filho. Tinham muitos aqui que trabalhavam na Engenharia, eram do IME [Instituto Militar de Engenharia]. Eram militares, mas militares ligados à educação, então militares um pouco diferentes. A gente tinha uma convivência bastante boa. (TEIXEIRA, 2016, p. 3)

Em relação às futuras eleições para a AETI, um memorando sem número e datado de 4 de outubro de 1968 enviado pelo diretor da escola ao Conselho de Representantes solicitava autorização para que ele pudesse examinar e alterar o estatuto da AETI no intuito de mudar as normas fixadas para as próximas votações (ETF-CSF, 1968). Em 10 de outubro do mesmo ano, Lea Massaferrri, secretária da direção-geral da ETF-CSF, anotou no papel do memorando que o Conselho de Representantes resolveu designar uma comissão para tratar do assunto.

A boa relação da gestão 1968 da AETI com a direção geral da escola também ficou nítida em outros ofícios dirigidos ao diretor da instituição. Em oito de março de 1968, através do ofício n° 49/1968, foi solicitada pelo presidente da agremiação a cessão do mimeógrafo da escola para a rápida impressão de fichas de inscrição para campeonatos esportivos promovidos pela AETI e de formulários para que uma pesquisa de opinião a ser realizada no mês seguinte a fim de desenvolver um trabalho que elevasse o nome da instituição (ETF-CSF, 1968c).

Em outro ofício, n° 115/1968, datado de 14 de setembro de 1968, assinado pelo secretário geral da agremiação e pelo professor Jair Cabral, então assessor de Educação Física, foi solicitado pela agremiação que Edmar Gonçalves providenciasse a compra de 50 chaveiros, 30 pulseiras e no mínimo 500 plásticos, todos com o emblema da escola (ETF-CSF, 1968d). O material seria dado como brinde a outras delegações pelos representantes da escola nos Jogos Estudantis Brasileiros de Ensino Industrial que ocorreriam na Paraíba.

Além disso, outro forte indício de que uma intensa ruptura política na AETI foi operada com a troca de gestões entre os anos 1967 e 1968 pode ser encontrado em um ofício do dia 16 de agosto de 1968 assinado pelo presidente da AETI que sucedeu Carlos Alvarez Maia (ETF-CSF/AETI, 1968e). Tal ofício, de n° 109/1968, endereçado à direção-geral da escola, solicitava providências contra alunos que distribuíssem panfletos no interior

³⁴ Em nossa pesquisa, apenas conseguimos localizar um docente na ETF-CSF com esse sobrenome: Mario Celso Suarez. Suarez foi o substituto legal de Edmar Gonçalves durante o tempo em que o segundo assumiu o Departamento de Ensino Médio do MEC (Cf. DOU, 05/12/1972).

da instituição naquele mesmo dia. Consta na comunicação que o material disseminado continha críticas e ofensas ao diretor da escola, a membros do corpo do docente e à diretoria da agremiação. Em resposta a tais publicações, no ofício foi solicitada pela AETI a abertura de um inquérito policial e, ainda, que fosse empreendida uma sindicância no Ministério da Saúde, pois o papel utilizado nos prospectos teria sido proveniente de lá. Lembramos que tal evento foi anotado na ficha de Domingos Fernandes localizado no DEOPS/SP, o que indica que o acontecimento foi levado ao conhecimento das autoridades policiais pela direção da escola.

Acerca do declínio do grupo político que conduziu a AETI em 1967, podemos refletir sobre outro fator que pode ter sido decisivo para que ele fosse apeado do comando da representação estudantil:

A direção da escola começou o curso de Engenharia Operacional e o acordo MEC-USAID fornecia bolsas. Então vários alunos do curso técnico ganhavam bolsas pra ir pro EUA. Se preparavam lá por 6 meses mais ou menos, vinham e entravam pra Engenharia Operacional. Foi mais uma das estratégias que eles usaram para cooptar alunos e lideranças locais. Tinham benefícios que eram dados... Eles fizeram uma estratégia ali muito bem esquematizada de entrada do acordo MEC-USAID com a instalação da Engenharia Operacional. Os que eram de esquerda criticavam, mas era uma coisa sendo colocada em prática. E com muita grana. O curso era muito bem formado materialmente, entendeu? Salas, laboratórios! Pegaram uma ala inteira. (MAIA, 2016, p. 7, 9 e 18).

Somando-se ao debate, convém mencionar que apuramos em nossa pesquisa no Setor de Arquivo do atual CEFET/RJ que, no final do ano letivo de 1968, uma comissão sigilosa formada por cinco inspetores investigou “atos subversivos” de dezenas de alunos da escola, tendo contado com depoimentos de 13 inspetores e com a audição de 114 estudantes, entre rebeldes e delatores.

A comissão iniciou seus trabalhos em 05 de dezembro de 1968 e foi instaurada pela portaria nº 35 de 27 de novembro do mesmo ano expedida pelo diretor da escola ETF-CSF (1968a). O presidente da junta foi Joacy José dos Santos, o secretário foi Nilton Stelin e os demais membros foram Descartes da Costa Lima, Milton Mello Rodrigues e Paulo Vianna Barbosa. Dois dos componentes da comissão foram lembrados por Teixeira quando o depoente foi indagado sobre inspetores ou professores alinhados à ditadura infiltrados na escola:

Isso nós descobrimos muito tempo depois. **Tinha um inspetor, eu lembro: Descartes. E o outro era o Nilton. E tinham professores também que eram infiltrados.** Tinha um professor de Português aqui que dizem que era ligado, mas eu não lembro os nomes. Os meus mesmo

eu não identifiquei... Esse Perdígão era o professor de Química que era o professor de OSPB! Esse que dizem que era ligado ao SNI [grifo nosso] (TEIXEIRA, 2016, p.3).

Conforme consta na documentação encontrada, a primeira fase da comissão de inquérito disciplinar se desenvolveu pautada no interrogatório dos seguintes inspetores “convocados a prestar esclarecimentos” entre os dias 05 e 13 de dezembro de 1968: Alcindo Costa, Darcy de Freitas, Ayr Mendes, Elógio Costa, Flausino Serafim, Ignez Ganzarollida Silva, Marieta Gonçalves Dias, Edine de Oliveira, Osiel Lopes da Silveira, Hildeberto Caetano, Francisco da Silva Miranda, Maria Antonieta da Conceição e Tancredo de Oliveira Nóbrega.

Constam nas atas da comissão os diálogos realizados entre os inspetores, nos quais os assuntos recorrentes foram:

- A opinião dos inspetores quanto à disciplina na escola no ano letivo de 1968;
- O diagnóstico de falhas na disciplina em 1968 e soluções para 1969;
- A realização de um curso de aperfeiçoamento para inspetores no início de 1969;
- A necessidade de inclusão de um exame psicotécnico no processo seletivo para ingresso de novos alunos;
- Indicação nominal de alunos indisciplinados e sugestão para punições³⁵;
- O desempenho de colegas inspetores no exercício da função;
- Influência e participação de docentes em atos de indisciplina (ETF-CSF, 1968b, pp. 2 - 24).

Cabe reparar que as duas últimas temáticas supracitadas indicam a vontade de que um aparelho de disciplina combinado e articulado entre diversos sujeitos fosse construído dentro da escola. Composta por diversas forças, tal aparelho seria mais eficiente e permitira um controle detalhado dos indivíduos (FOUCAULT, 2001).

Além disso, das oito conclusões elencadas pela comissão em sua fase inicial de inquérito, a que mais chama atenção é a sétima, transcrita *ipsis litteris* a seguir: “Os casos de atividades políticas exercidas por alunos e contra as autoridades governamentais

³⁵ Foram citados de modo recorrente pelos inquisidores os nomes de Ricardo Magalhães de Faria, Paulo Cesar Mendes Marques, William Robert de Souza Lima e Luiz Fernando dos Santos como alunos que deveriam ser punidos. Nesses casos, era ordenado aos interrogados que propusessem sanções aos discentes citados. No arquivo do confidencial do diretor da ETF-CSF, constava um documento do professor Santos Junior, assessor de estágio, endereçado à assessoria de disciplina da escola solicitando que, a pedido de Edmar Gonçalves, William Robert de Souza Lima tivesse sua matrícula cancelada e fosse terminantemente proibido de acessar o interior da instituição devido a um “comportamento irregular” do estudante na firma em que estagiava. Exceto essa, não localizamos nenhuma outra pista do porquê tais discentes serem mencionados pela comissão de inquérito.

merecerão atenção especial, tendo em vista não ser de plena legalidade a atividade contra a autoridade governamental dentro de próprio da União” (ETF-CSF, 1968e, p. 25). Diante dessa conclusão, também foi solicitada que fosse lavrada uma portaria que transformasse a comissão em um conselho de disciplina permanente.

Nesse aspecto, é interessante recordar que o ano de 1968 ficou marcado como “o ano que não terminou” (VENTURA, 1988) por conta das portentosas manifestações estudantis que ocorreram em diferentes partes do mundo, inclusive no Brasil. A luta dos estudantes em nosso país contra o regime autoritário, apoiada por elementos das elites intelectuais e artísticas do Brasil, levou a sérias crises com as autoridades e a passeatas históricas, como a famosa “passeata dos 100 mil”.

Nesse ano, o movimento estudantil, já assumindo um contorno mais enérgico e estruturado, fez com que houvesse um recrudescimento da articulação entre os estudantes, bem como dos choques entre os mesmos e os aparelhos apaziguadores do Estado (LIRA, 2010). Tanto é que Araujo (2008) nos adverte que o ano de 1968 se tornou uma representação, um símbolo de uma geração muitas vezes mistificada pela historiografia, pela mídia e pelas gerações que a sucederam. De acordo com a autora, eventos muito diferentes entre si passaram a ser apresentados como detentores de um sentido único, coeso, sinalizando a construção de uma memória sobre esse ano que apostou na minimização das diferenças e opera com a maximização das semelhanças, deixando de lado diferentes impasses e contradições de movimentos que eclodiram em conjunturas distintas e envolveram conteúdos e significados históricos diversos.

Logo após o “ano que não terminou” ter oficialmente findado, foi aberta a segunda fase da comissão de inquérito disciplinar que contou com audições de estudantes, alguns acompanhados por seus responsáveis, e expressava a urgência com a qual era tratada a situação estudantil no interior da instituição (ETF-CSF, 1969). Nesse sentido, a escola tornou-se um observatório social de controle regular que atingiu até mesmo os pais dos estudantes (FOUCAULT, 2001). No dia 02 de janeiro de 1969, primeiro dia útil daquele ano e em plenas férias escolares, foram interrogados: Ademir Reis Guimarães junto de seu responsável³⁶; Acilio Peixoto Manfrenatti; Américo da Silva Gomes Filho; Antonio Carlos Nunes; a mãe de Augusto Bessa de Menezes; Antonio Carlos Moreira Pacheco; Natan Kauffman e sua mãe Risen Kauffman; Blima Feigenbaum, mãe da aluna Dina Feigenbaum; Luiz Paulo Lopes Marinho e seu responsável; Mauro César da Silva

³⁶ Alguns responsáveis foram nominalmente identificados nos processos localizados, outros não. Por isso, nem todos os nomes são apresentados no texto.

Rodrigues; Pedro Ernesto Borges de Oliveira e seu responsável; e Ricardo Magalhães de Faria acompanhado por seu pai, Nelson Silvio de Faria.

Dentre os estudantes ouvidos nessa ocasião, destacamos Natan Kauffman, que afirmou à comissão de inquérito disciplinar ter sido convidado para integrar uma “comissão de assuntos externos” que visava hostilizar o governo, mas que recusara o convite. Além disso, o estudante delatou os colegas Carlos Vinhais, Francisco Eugênio Cardoso, Octávio de Faria, Gandi Raimundo de Macedo e Ivan Lima Gonçalves de Campos, que foi acusado de ser o líder de um grupo que participava de atos que atentavam contra o regimento da escola em 1968. Convém observar que, na mesma data, Luiz Paulo Lopes Marinho fora convocado por conta do seu alto índice de faltas e logo em seguida liberado pela comissão diante o entendimento de que seu “delito” era de gravidade irrelevante diante das circunstâncias vigentes. A comissão, portanto, não estava no encalço de qualquer estudante que infringisse as normas da instituição. Sua busca era direcionada a certos perfis. Ademais, em diálogo com Foucault (2001) podemos entender que o cálculo dos castigos não estava meramente atrelado à natureza das faltas cometidas, mas à possibilidade de que elas fossem repetidas provocando futuras desordens. A comissão de disciplina deveria, portanto, punir aqueles pudessem reincidir nas perturbações ou serem exemplos para que outros discentes praticassem atos de insubordinação.

Em 06 de janeiro de 1969 foram arguidos: Telma Klotz Tato; Fernando dos Reis Martins; Horácio Guimarães Motta; Manoel Lapa e Silva; Domênico Atelo; Afonso Nobre Filho; Antonio Gilson Porfírio; Antonio Sivoletta; Frederico Pessoa da Silva; Cesar Augusto Cardoso Reynaud; Ricardo José Menezes de Paulo; Naim Fares Neto; Domingos Fernandes; Luiz Fernando Ribeiro Ferreira; Ivan Lima Gonçalves Campos; Flávio José Gurjão; Osmar Barbosa de Mello e seu pai, homônimo; Vanir Lino Rodrigues; Clovis Machado Campos; José Ricardo Schlobach Oses; Ivo Augusto Corrêa Capella; e Luiz Fernando dos Santos.

É interessante observar que nesse ensejo, deram seus depoimentos Domingos Fernandes, que pouco tempo depois entraria para a clandestinidade, e Naim Fares Neto, citado no prontuário de Domingos Fernandes no DEOPS/SP como seu colaborador no incidente envolvendo a distribuição de panfletos “subversivos” na instituição. Além disso, nessa mesma leva de depoimentos, Ivan Lima Gonçalves de Campos teve a oportunidade de se defender das acusações feitas por Natan Kauffman de que teria se envolvido em atividades de cunho político no ano anterior. O aluno afirmou que a “comissão de assuntos externos” (ETF-CSF, 1969, p.5) que desejava formar era destinada a estudar os problemas

do ensino técnico para defendê-lo, tendo pontuado como questões problemáticas a falta de regulamentação da profissão de técnico e a política de governo que estimulava a implantação do curso de Engenharia de Operações nas escolas técnicas.

Em sua defesa, Ivan contou que o próprio diretor da ETF-CSF havia lhe dado um livro sobre a Engenharia de Operações para que o tema fosse estudado, bem como afirmou que a “comissão de assuntos externos” só se reuniu uma vez, tendo a diretoria da AETI participado desse momento, e que tal “comissão” não chegou a atuar. O discente se recusou a informar nomes de colegas ao declarar que não se lembrava dos envolvidos com a tal comissão. Em relação a Antônio Gilson Porfírio, interrogado na mesma data, cabe observar que a comissão de inquérito frisou no documento que o professor Demosthenes de Oliveira Dias já havia entregue um parecer solicitando a expulsão do estudante.

Em 08 de janeiro de 1969, foram ouvidos: Dina Feingenbaum na companhia de ambos os pais; Nelson Quelhas Barbosa; Jaromir Cedric Cardoso Neto; Edson Ribeiro de Souza; Luiz Carlos Pinto da Silva; o pai de Luiz Fernando Alves Testes; José Bonifácio Costa, pai de Ivo José Pinto Costa; Eduardo Correia da Silva; Mário Jorge Lopes de Souza; Juan Manuel Riveiro; Luiz Carlos Roma Paungarten e seu responsável; Sergio Lutz Perez; Natan Kauffman; Elza Nunes Miranda; Nildo Luiz Amorim Vieira; Paulo Roberto Martins; Carlos Alberto Pinho; Hélio Machado; Pedro Paulo da Silva Peixoto; Miguel Fernandes Alô; Pedro Paulo Garcia de Melo; e José Carlos Gonçalves.

Nesse dia, o aluno Mauro Cesário de Oliveira faltou à convocação para prestar esclarecimentos e todas as decisões foram tomadas à revelia dele, sem que houvesse oportunidade para negociações futuras ou outra audiência, ao contrário do que ocorreu com estudantes que também não compareceram às audições marcadas, mas enviaram responsáveis para representá-los. Também destacamos que Juan Manuel Riveiro fora convocado por ter preso um boneco representando um policial militar na canforeira do jardim da escola e logo em seguida tê-lo incendiado, junto a colegas, no dia seguinte ao assassinato de Edson Luis no Calabouço. Também observamos que os responsáveis por Dina Feingenbaum, nesta audiência, colocaram a vida particular de sua filha e a intimidade de toda a família à disposição da comissão para serem investigadas, após a aluna negar todas as acusações imputadas a ela.

Em 14 de janeiro de 1969 foram inquiridos apenas Paulo Roberto Maia; José Ney Dias Cardoso; e José Arimathéia Rocha, pai de Sergio Guieiro Rocha. No dia seguinte, 15 de janeiro de 1969, a Comissão indicou que as matrículas dos 12 estudantes listados a seguir fossem canceladas para o ano de 1969 tendo por pressupostos que:

- Total disciplina e acatamento às ordens eram necessários dentro da escola;
- A direção da ETF-CSF precisava salvaguardar o “bom nome” da instituição e a “normalidade da vida escolar”.
- A direção da escola se esforçou para que a mesma não fosse “atingida pela perturbação que se apossou da massa estudantil no decorrer do ano de 1968” que teria trazido visíveis prejuízos didáticos e econômicos por conta de passeatas, depredações e greves;
- Um grupo de alunos da ETF-CSF organizou clandestinamente o Movimento de Ação Renovadora (MAR) “de cunho nitidamente subversivo” em 1968 e fez circular no meio estudantil a revista “O Timoneiro”, destinada à “pregação da violência contra os poderes constituídos da nação”;
- Muitos estudantes teriam evidenciado “despreparo para pertencer a uma coletividade ordeira e estudiosa” (ETF-CSF, 1969, p.10)

Adiante, uma tabela com nomes, cursos e razões da expulsão dos doze alunos:

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 Porfírio	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

Tabela 2: Estudantes expulsos em 15 de janeiro de 1969 e respectivas motivações.

Fonte: Documentação do arquivo escolar/CEFET-RJ.

Os trabalhos da comissão de inquérito não pararam por aí. Novos processos foram abertos e apreciados pela cúpula de inspetores no final de janeiro. No dia 28 de janeiro de 1969, foram ouvidos: Jairo Vieiras dos Santos; Décio Barreto Gomes Filho; Sergio Alberto Faria Rodrigues D'Almeida; Carlos Alberto Pereira; Roberto de Souza Grilo; Luiz Fernando dos Santos; Lais Eugênia Alcântara Falagan; Edison Ribeiro da Silva; Oswaldo Martins Lima; Nivaldo de Oliveira Nazareth Filho; Luiz Paulo Pires da Silva; Paulo Roberto Cruz Pressato; William Roberto Guedes dos Santos; Paulo Sérgio Soares de Araújo; Erasto Rojas Senjano; Nilson Rodrigues da Silva; Enir Vaccari Filho; Célia Regina Napole; Eduardo José Junqueira de Almeida; Getulio Pinto de Souza; Paulo Roberto Scarlate; e Elson Hugo Gonzaga.

No dia 29 de janeiro foram inquiridos: José Carlos da Silva Coelho; Gilberto Lotsch; Paulo Roberto Maia; Edson Donatilio do Nascimento; João Roberto do Nascimento; Rodolfo Evangelista de Souza Filho; Carlos Alberto Ferreira Simas; Ricardo Egg Valença Monteiro; Tasso de Lara Donato; José Mauricio de Oliveira; Marcio Barbejat Marlante; Carlos Albertos Paes Teixeira; Genaldo Antonio dos Santos Novaes; Ronaldo Hermano da Silva; José Carlos Rogel; Manoel Vilela de Oliveira; Murilo Veloso; Valério Aleixo Lopes; e Aloisio Oliveira Trindade.

No dia 30 de janeiro foram arguidos: Jorge Pinheiro de Oliveira; Paulo Cesar da Costa; Carlos Alberto Vicente Pereira; Paulo Cesar Mendes Marques; Rogério Rodrigues; Rui Aguiar Dias; Wellington Gaspar Rebello; Ricardo Mota Piretotelli Reis e Silva; Raul de Andrade; Darcy Rangel, pai de Luiz Renato Rangel; Luiz Felipe Nunes Palmer Paixão; Ricardo Amorim Rodrigues; Vitor Alexandre Hubert; Fabiano Marques Perdigão; Carlos Alberto dos Santos; e Joselito Cosme da Pureza.

No dia 31 de janeiro foram ouvidos somente Samuel Feigenbaum, pai de Dina Feigenbaum, e Luiz Artur Toribio acompanhado de seu responsável. No mesmo dia, foi sugerido pelo conselho disciplinar que as matrículas para o ano de 1969 dos seguintes alunos fossem canceladas:

Nome	Curso Técnico	Justificativa
Rodolfo Evangelista de Souza Filho	Máquinas e Motores	Distribuição de panfletos subversivos do interior da escola
Tasso de Lara Donato	Máquinas e Motores	Participação no MAR; Integração ao comando de greve das turmas de Máquinas e Motores em 1968
Luiz Artur Toribio	Máquinas e Motores	Participação no MAR; Integração ao comando de greve das turmas de Máquinas e Motores em 1968

Tabela 3: Estudantes expulsos em 31 de janeiro 1969 e respectivas motivações.
Fonte: Documentação do arquivo escolar/CEFET-RJ.

Além disso, no dia seguinte, 31 de janeiro de 1969, foi liberada uma listagem com nomes, cursos e turmas de 91 estudantes que tiveram suas matrículas condicionadas a um bom comportamento e firmaram esse compromisso com a comissão de disciplina para não serem expulsos da escola.

No dia 11 de março de 1969, o conselho disciplinar tornou públicas as decisões do diretor-geral da ETF-CSF diante dos pareceres elaborados por tal conselho: Telma Klotz Tato, Frederico Pessoa da Silva, Jaromir Cedric Cardoso Neto, Rodolfo Evangelista e Augusto Bessa de Menezes tiveram suas matrículas canceladas. Manuel Lapa e Silva, Ivan Lima Gonçalves de Campos e Antonio Carlos Moreira Pacheco foram suspensos por um ano letivo inteiro. Tiveram suas matrículas condicionadas a um bom comportamento, os discentes Tasso de Lara Donato, Leila da Silva Cruz, Horácio Guimarães Motta, Luis Carlos Roma Paungarten e Juan Manuel Riveira. Os alunos Américo da Silva Gomes Filho e José Carlos Rodrigues de Almeida foram suspensos até 31 de março do mesmo ano, sendo que o último também teve sua matrícula condicionada.

Ressaltamos que o material obtido evidenciou que o quinteto de inspetores não julgava sozinho as infrações disciplinares que teriam atentado contra a paz e a ordem na escola, o que permitia que um conjunto de pessoas em diferentes instâncias atuasse contribuindo para a despersonalização dos papéis de julgadores e carrascos (FOUCAULT, 2001). As punições, postas como um modo de defesa da escola e, conseqüentemente, da sociedade, foram moderadas de acordo com seus custos políticos e agiram a fim de docilizar o máximo de alunos possíveis, submetendo suas forças (FOUCAULT, 2000).

As punições que não levaram ao banimento dos discentes condenados oportunizaram um enquadramento dos mesmos à maquinaria do poder. Apenas os estudantes que, após serem comparados, diferenciados e hierarquizados, foram entendidos

como não passíveis de correção acabaram eliminados para barrar o prosseguimento de incitações que atentassem contra os valores do *programa institucional* da ETF-CSF (FOUCAULT, 2001; DUBET, 2006). Assim, é importante frisar que, em tempos de autoritarismo, Edmar Gonçalves fez com que o conceito de disciplina vigente na instituição ultrapassasse os limites da escola e chegasse às autoridades responsáveis pelo setor de segurança nacional (DIAS, 1973).

As trajetórias *táticas* construídas por esses sujeitos parecem sem sentido e incoerentes no espaço em que se movimentaram, mas são resultado de uma astuta infiltração que viabilizou desejos e interesses (DE CERTAU, 1998). Tais trilhas, aparentemente errantes, erodiram e deslocaram as redes institucionais, tanto é que esses processos disciplinares ocorreram antes mesmo de ter entrado em vigor o decreto-lei 477/1969, que endureceu o combate a estudantes e docentes dissidentes do regime político vigente e representou, na visão de Cunha e Góes (2002), a expressão mais acabada das ameaças de repressão política e ideológica às instituições educacionais brasileiras.

Aliás, constava no resumo da ficha disciplinar de Carlos Alvarez Maia, localizada no arquivo do diretor da instituição, que o mesmo ficou sob “rigorosa vigilância durante o tempo em que esteve na Escola” (ETF-CSF, s/d, p.2). Maia, sequestrado e preso em 1972 por conta de seu envolvimento prévio com o movimento estudantil e por ter tido laços de amizade com membros da ALN, partilhou conosco lembranças dos interrogatórios que foram realizados com ele após sessões de tortura nos porões da ditadura:

Muitas [questões] relacionadas ao CEFET. Queriam que eu desse o mapa de toda a diretoria [da AETI em sua gestão]. Qual era o perfil de cada um. **O que me chocou muito no início é que eles pegaram o arquivo da Escola Técnica. Estavam lá abertas as fichas dos alunos, os retratinhos. (...) Nem tiveram o trabalho de disfarçar nada não. Era a gaveta tal qual estava na escola, as fichas da escola.** Eles me perguntaram tudo. Quem eles estavam procurando com mais ênfase ali eram o Iuri e o Alex [Xavier, irmão de Iuri], claro. E eu falava pra eles: “Sim, o Iuri foi meu secretário geral. Sim, sim, sei. Sei que foram pra ALN! Sim, claro que eu sei.”, “Sabe que o Domingos foi pra ALN?”, “Sei!”, “E você?”. Eu falei: “eu não quis ir! Não fui porque não quis! Foi uma opção no fim de 1967, nós estamos falando cinco anos depois. Tem muito tempo. Desde 1968” [grifo nosso] (MAIA, 2016, p. 15).

Essa documentação do arquivo escolar cedida aos órgãos de repressão indica que houve uma circularidade na transmissão e no compartilhamento de informações entre a ETF-CSF e outras instituições do regime autoritário. Aliás, Dubet (2006) observa que um *programa institucional* funciona mediante sua importância solene e pública e por seu sigilo, visto que as informações sobre a ação dele sobre os sujeitos circulam em espaços

circunscritos e restritos. Entretanto, cabe enfatizar que Teixeira (2016) tem uma visão diferente do diretor da escola e apresenta informações que caminham em sentido diametralmente oposto às conferidas por Maia e aos indícios arquivísticos:

A convivência sempre foi muito pacífica porque o Edmar era muito paternal. O Edmar tinha uma relação muito boa, ele conseguia conquistar as pessoas. Ele tinha um jeito especial. Ele era uma cara, assim, vocacionado! Ele tinha um amor por essa escola, uma coisa extraordinária. **O Edmar protegia muito os alunos, impedia esse tipo de ação [dos órgãos de repressão da ditadura] aqui dentro [da escola] e segurou muito a barra. Depois ele contou pra gente quando veio o período mais de distensão política. Ele contava, né? Ele não prestava informações. Ele ocultava muita coisa que ele sabia. Ele quis proteger mesmo. Ele não entregava como era comum na época e ele era muito requisitado pra isso [grifo nosso] (TEIXEIRA, p. 4 e 9).**

Também no arquivo confidencial do diretor da ETF-CSF foram encontradas as sínteses das fichas disciplinares de Luiz Artur Toribio, Ivan Lima Gonçalves de Campos, Manoel Lapa e Silva, Tasso Lara Donato, Horácio Guimarães Motta, Juan Manuel Riveiro e Clovis Machado Campos (ETF-CSF, s/d). É necessário observar que, ao contrário do que consta na listagem divulgada em 11 de março de 1969 de estudantes punidos com suas respectivas penalidades, nos resumos encontrados aparece que Luiz Artur, Ivan e Manoel foram expulsos da escola em 1969 por determinação do conselho disciplinar. Na documentação também estavam escritos seus endereços domiciliares, profissionais e outras importantes informações pessoais.

Ao analisarmos o funcionamento, as ações e os encaminhamentos da comissão de inquérito e do conselho disciplinar que se originou a partir da mesma amparados em Foucault (2001), observamos que foi desenhada uma estratégia de tecnologia política pela instituição que objetivava submeter as forças do corpo estudantil. O mecanismo penal do sistema disciplinar construído por Edmar Gonçalves e pelo grupo de inspetores que o assessorava pautava-se não na mera punição *per se*, mas na transmissão velada da certeza de que ela aconteceria e seria eficiente. Por isso, quase uma centena de alunos envolvidos em atos de indisciplina entendidos como *leves* e *moderados* tiveram suas matrículas condicionadas para se tornarem dóceis, adestrados e úteis, enquanto as lideranças discentes que tentaram radicalizar o confronto foram punidas de modo solene, público e exemplar.

Esse tipo de comportamento, pautado em um esquema panóptico de vigilância invisível e permanente sobre os estudantes e que almejava se difundir pelo corpo social da instituição, destinando-se a barrar a dinastia das infrações cometidas, não foi suficiente para impedir novas manifestações no ano de 1969.

Em 03 de setembro de 1969, 49 estudantes de duas turmas do curso técnico de máquinas e motores redigiram um abaixo-assinado encaminhado ao coordenador de Biologia da ETF-CSF, professor Archimedes Edmundo Vailati³⁷, contra o professor Waldimir José Vieira Diamantino por se dizerem “altamente prejudicados” na matéria em relação a outras turmas por conta do mau andamento das aulas desde o início do ano letivo (ETF-CSF, 1969a). Ao frisarem “ser, portanto, de direito” a tomada de providências e tendo elencado como razões a incompatibilidade e a hostilidade do docente com as turmas, uma alta quantidade de avaliações zeradas sem explicação e a expulsão de alunos de sala em todas as aulas ministradas, os discentes foram *táticos* e tentaram operar com as regras impostas ao desviá-las de seu sentido original em acordo com as circunstâncias e serem favorecidos (DE CERTAU, 1998). Inclusive, atentamos para o fato de que também foram signatários desse documento alguns alunos que no início do ano tiveram suas matrículas condicionadas pela comissão de disciplina, como Getúlio Pinto de Souza, Ivo José Pinto Costa e José Carlos Rogel.

Em carta ao coordenador de Biologia datada de 09 de outubro de 1969, o professor Waldimir Diamantino defendeu-se das ilações feitas pelas turmas enfatizando que ocorreram distorções efetuadas por estudantes que “desinteressados por um enriquecimento cultural que a Biologia pode oferecer, caem no imediatismo da nota baixa e procuram emocionalmente manipular os colegas” (ETF-CSF, 1969b, p. 1). Acusando seus alunos de serem imaturos e de terem atitudes incoerentes, contestou os argumentos das turmas, tidos como superficiais e manteve-se firme na defesa da rígida “exigência do cumprimento das obrigações básicas do estudante”. Em um dos pontos de sua carta, o docente remeteu-se a alunos com posturas tidas como “recalcitrantes” que teriam “conduta disciplinar irregular confirmada em suas fichas” (idem, p.2).

A resposta de Archimedes Vailati foi liberada no dia seguinte à carta de Waldimir Diamantino, ou seja, em 10 de outubro de 1969, no formato de memorando ao coordenador de ensino do 2º turno da escola (ETF-CSF, 1969c). No documento, Vailati argumentou que o professor cingiu-se ao programa e ao plano de cursos da disciplina e que ao coibir ilicitudes atendia ao seu rigoroso dever. Ademais, argumentando que apenas duas das seis turmas nas quais Diamantino lecionava protocolaram reclamações, informou que não

³⁷ Archimedes Raimundo Vailati era médico (CRM 52-816-0) da divisão de Caça e Pesca do Ministério de Agricultura e com extinção da mesma foi redistribuído de forma definitiva para a ETF-CSF (DOU, 23/07/1969). No entanto, indicamos que antes disso ele já atuava na escola, tendo inclusive publicado um livro denominado “Tabagismo” em 1967 pela editora da escola. Na condição de professor da instituição, já renomeada para CEFET/RJ, recebeu a medalha e o diploma Nilo Peçanha do MEC (DOU, 07/06/1984).

haveria quaisquer providências a serem tomadas. Manuscrito no memorando, em tinta vermelha, estava o parecer do coordenador de ensino do 2º turno feito no mesmo dia: “Aprovo. É norma desta Coordenação prestigiar o professor contra a atitude desrespeitosa de alguns alunos, principalmente os que, valendo-se da representação de turmas procuram tumultos na sala de aula” (ETF-CSF, 1969c, p.1). E, conforme anotado em seguida, o documento deveria ser entregue da assessoria de disciplina da ETF-CSF. Talvez, por isso, registros de tal incidente estivessem arquivados no material confidencial do diretor-geral da escola.

Por fim, observamos que entre 1966 e 1968, o movimento estudantil focalizava sua atuação em passeadas e manifestações pacíficas para conscientizar a população, realizar denúncias e promover propagandas políticas. Contudo, a morte de Edson Luis em março de 1968 foi o estopim para o início de um processo de radicalizações políticas e de confrontos cada vez mais intensos entre as forças apaziguadoras do Estado e os estudantes (ARAÚJO, 2008). Portanto, se em 1967, as mobilizações estudantis se davam no interior da ETF-CSF a partir de manifestações culturais, esportivas ou midiáticas em sintonia com o panorama mais geral, tudo mudou no ano seguinte.

As passeatas e as mobilizações de diferentes setores sociais ao longo de 1968 criaram um clima de esperança e de transformação que fizeram muita gente crer em uma possível abertura democrática do país. Porém, em 13 de dezembro daquele mesmo ano, a decretação do AI-5 destruiu toda essa pretensão, ao acionar uma onda repressiva. Além disso, o decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, fez cessar qualquer legalidade das manifestações estudantis e encerrou as possibilidades de diálogo ao levar o AI-5 para dentro de universidade e escolas: todo cidadão que se opusesse ao governo autoritário seria enquadrado na norma repressiva e considerado subversivo (CUNHA E GÓES, 2002).

Sendo assim, o movimento estudantil foi empurrado para a ilegalidade e muitos líderes estudantis arregimentados por organizações da luta armada (LIRA, 2010). O endurecimento da repressão ditatorial, bem como a inspiração da luta contra o Capitalismo vinda de Cuba, China e Vietnã foram causas cruciais para o aumento da resistência clandestina (ARAÚJO, 2008).

Ao voltar à escola anos depois e perceber que o clima político era bem diferente, sentimentos angustiantes afligiram Maia:

Eu me lembro que anos depois por alguma razão eu fui na escola técnica e eu não reconheci o hábito dos alunos. Todo mundo muito comportadinho, todo mundo andando com o guarda-pó arrumadinho. O cenário ali típico era chegar na área interna e encontrar um grupo que

matava aula tocando violão numa rodinha ali e ninguém importunava. **E anos depois quando eu volto lá, não tem ninguém pisando na grama, ninguém deitado, nenhum garoto agarrando uma garota. Mas me machuca lembrar daquela época, em que a gente acreditava em algumas coisas que naquele ponto de vista não deram certo. A expectativa romântica, revolucionária, isso não existe. Eu não acredito mais nisso, e a gente acreditava mesmo.** O fundamental era aquilo. Quando eu imagino que o Yuri e o Domingos largaram tudo, entraram na clandestinidade... [grifo nosso] (MAIA, 2016, p. 16 e 18).

O impacto diante do não reconhecimento desse espaço que outrora fora palco e cenário de momentos inesquecíveis para o depoente pode estar relacionado ao fato de que a memória é essencial na constituição de nossas identidades individuais e coletivas. Os sentimentos de continuidade e de coerência influenciam a reconstrução que cada um faz de si a partir das reminiscências de sua trajetória (POLLAK, 1992).

Porém, não nos surpreende que tantas transformações tenham sido operadas no *ethos* dos discentes da ETF-CSF. Afinal, em meio às contradições políticas do regime autoritário, uma coisa era quase certa:

(...) repressão a tudo e a todos considerados suspeitos de práticas ou mesmo ideias subversivas. A mera acusação de que uma pessoa, um programa educativo ou um livro tivesse inspiração ‘comunista’ era suficiente para demissão, suspensão ou apreensão (CUNHA E GÓES, 2002, p. 36).

Com isso, o ano de 1969 foi marcado pela intervenção da direção-geral da escola, através de seus inspetores e professores, no disciplinamento do cotidiano escolar, tanto é que Edmar Gonçalves queixou-se ríspida e publicamente no Jornal do Brasil de uma notícia veiculada em 30 de abril de 1969 pelo impresso onde constava que Luis Carlos Lousada Teixeira, assassino do poeta Décio Escobar, seria estudante da escola. Esse tipo de equívoco, tido como ultrajante para a boa reputação da instituição, precisaria ser reparado a pedido do diretor (JORNAL DO BRASIL, 12/05/1969, p.6).

A influência do diretor em suas redes de sociabilidade tornou-se tão notória, que até mesmo um torneio esportivo entre estudantes da ETF-CSF e militares da aeronáutica batizado de “Troféu Edmar de Oliveira Gonçalves” foi realizado nesse mesmo ano. As partidas ocorreram no Campo dos Afonsos em espaço cedido pelo brigadeiro-do-ar Geraldo Lobert Lebre, então comandante da academia da força aérea (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 29/10/1969, p. 11).

Cientes da trajetória das manifestações estudantis na instituição no final da década de 1960, no próximo capítulo abordaremos como as estruturas da escola e os dispositivos

de poder dentro da instituição atuaram de modo a reforçar o *programa institucional* (DUBET, 2006) da ETF-CSF ao mesmo tempo em que aperfeiçoaram a capacidade de agenciar sujeitos durante os anos 1970.

CAPÍTULO 3

REPRESSÃO PRÉVIA E PERMANENTE

Se a década de 1960 foi finalizada na ETF-CSF sob um clima de contestação e de articulação estudantil no qual a direção geral da escola precisou mobilizar dispositivos de poder diversos para contornar as manifestações discentes contrárias ao regime autoritário, a década de 1970 reservou um panorama bem diferente para a instituição desde seu início. A austeridade ditatorial enrijecida com a promulgação do Ato Institucional n. 5 (AI-5) ocorrido em 13 de dezembro de 1968 e do decreto-lei 477 instituído em 26 de fevereiro de 1969 marcaram a inflexão do regime diante das mobilizações contestatórias intensificadas em 1968 e afetaram diretamente as rotinas pedagógicas e as relações sociais no interior da escola na tentativa de (con)formar uma unidade em termos de práticas sociais.

A repressão levou desespero e apatia às escolas e universidades, mesmo àquelas como a ETF-CSF, que possuíam o festejado modelo de ensino de 2º grau profissionalizante e gozavam de alto conceito por ofertarem aos seus ex-alunos boas oportunidades de emprego ou acesso a cursos superiores. Por exemplo, o decreto-lei nº 477 (BRASIL, 1969), que melhor representou as ameaças de repressão política e ideológica da onda repressiva do regime às instituições educacionais, praticamente tornou todos suspeitos de subversão até que provassem o contrário (CUNHA E GÓES, 2002).

Neste capítulo, focalizaremos a ETF-CSF na década de 1970, momento em que seu *programa institucional* (DUBET, 2006), perceptivelmente, manteve a estabilidade no interior da escola, mesmo diante das transformações e turbulências do cenário político brasileiro, ao não permitir que o alinhamento político-ideológico e a natureza da instituição fossem maculados. Tal *programa* foi capaz de conferir sentidos às práticas dos sujeitos para favorecer determinadas convicções morais e cognitivas na socialização dos indivíduos. Porém, instigados por Silva (2007), tentaremos exercitar o entendimento de que o poder, múltiplo, automático e anônimo, constitui-se enquanto relação e não como propriedade.

Contudo, veremos ao longo desse capítulo, dividido em três partes, que os atores escolares mobilizaram ideias criativas e plurais para intermediar as restrições que o *programa institucional* infligia a eles, desenvolvendo diferentes e imprevisíveis maneiras de assimilar e ressignificar a ordem imposta (DE CERTAU, 1998; DUBET, 2006). Na

primeira parte, trazemos as principais mudanças apreendidas nas relações sociais erigidas no interior da ETF-CSF. Fortemente inspirados em De Certau (1998), discutimos algumas formas de “vulgarização” e “degradação” da cultura imposta pelo poder dominador que distinguimos perante as diversas maneiras de agir dos sujeitos sob a égide do autoritarismo cotidiano. Por mais que não fossem tão nítidas, elas puderam ser apreendidas ao longo da pesquisa como apostas feitas por esses sujeitos.

No restante do capítulo, inspirados pelas ponderações de Foucault (2000; 2001), trabalharemos com os personagens da trama formada pelas relações de poder almejando analisar as diferentes maneiras com as quais eles lidavam com a mecânica do poder na escola. Na segunda parte, nos debruçamos sobre o trabalho dos inspetores da escola para debater como foi desenvolvida uma tecnologia da repressão que aos poucos fez com que vigorasse uma economia de suspensão de direitos (FOUCAULT, 2001) e na terceira realizaremos algumas ponderações sobre o diretor geral da instituição.

3.1 – Nada de proibido, mas tudo proibido

Luiz Antonio Cunha (2014a) argumenta que a ditadura civil militar deixou dois fortes legados para a educação brasileira: o estreitamento da simbiose Estado-capital e a atribuição à educação pública do dever de regenerar moralmente os indivíduos e a sociedade, que teriam perdido os valores básicos da sociabilidade cristã. Através da análise da história da ETF-CSF e das redes de sociabilidade de seu diretor-geral, Edmar Gonçalves, conseguimos vislumbrar possibilidades para o destaque assumido pela escola em meio às políticas educacionais implementadas durante o regime autoritário. A proximidade do diretor com os militares da Escola Superior de Guerra (ESG), relatada por Zuleide Silveira (2016) nos dá pistas de por quais ambientes ele circulava:

(...) o Diretor da Escola, um tipo bonachão, frequentava, permanentemente, a Escola Superior de Guerra, bem como recebia visitas. Visitas creio que da Escola Superior de Guerra, mas também do pessoal ligado ao MEC [Ministério da Educação e Cultura]. Vinha gente importante de outros lugares e no gabinete dele havia uma mesa muito comprida e ali eles ficavam horas, trocando informações, debatendo coisas que a gente não sabia muito (SILVEIRA, 2016, p.1).

Essa informação é importante em nossa pesquisa por diferentes razões. A primeira delas é para compreendermos um dos porquês do intenso combate empreendido às atividades “subversivas” de estudantes e professores no final de década de 1960, com

posterior arrefecimento das iniciativas de insubordinação dentro da instituição nos anos 1970, como será discutido adiante. Segundo porque, em sintonia com Cunha (2014a), reforça a percepção de que não havia uma oposição direta entre o mundo civil e o militar, o que permitia inclusive que diferentes grupos de interesses procurassem influenciar o Ministério da Educação ao costurar alianças com a alta oficialidade. E, terceiro, porque a ESG foi o local a partir do qual se disseminou a corrente ideológica que defendia a inclusão de valores morais e espirituais na formação dos estudantes brasileiros. Tal proposta culminou na entrada da disciplina de Educação Moral e Cívica nos currículos escolares e de Estudo de Problemas Brasileiros nas grades universitárias, projetos propriamente dos militares para a área educacional (CUNHA, 2012; 2014a).

Cabe ressaltar que a disciplina de Educação Moral e Cívica ministrada na ETF-CSF foi recordada por duas depoentes, mas produziu memórias divididas. Silveira (2016), por exemplo, afirma que existia

uma coisa mesmo do Civismo, porque a Educação Moral e Cívica era muito forte dentro da escola. Na realidade, ela era dada por um professor chamado Waldemar Dassiê e **ele era alguma coisa assim como se fosse um padre, sabe?** Mas antes dele, nosso primeiro dia de aula – o da minha turma - foi com uma professora interessantíssima, que falava sobre a Rússia. E a gente “Uau! Como é que é lá? Como é que pode? Como é que é? Como é que não é?” e ela foi falando. Enfim, nunca mais nós vimos essa professora. Aí assumiu esse professor Dassiê, com **toda uma questão moralista sobre formas de comportamento, atitudes.** Fazia alguns eventos com a banda, mas pra tocar hinos. Uma coisa assim mais moral e cívica. [grifos nossos] (SILVEIRA, 2016, p. 9).

A fala da entrevistada, que atrela ao docente da disciplina a figura de um religioso e enfatiza a conotação moralizante e explicitamente política-ideológica conferida à sua abordagem didática, apresenta sintonia com a percepção de que a Educação Moral e Cívica foi um instrumento do regime autoritário para incutir valores morais cristãos e fomentar vieses conservadores na educação pública com o intuito de “sanear” a sociedade (CUNHA, 2014a). Contudo, observamos que Waldemar Dassiê deixou viúva quando faleceu (DOU, 04/04/2013), apesar da impressão de Silveira (2016) e da afirmativa de Cunha (2014a) de que a docência nessa disciplina tornou-se recorrente posto de trabalho para padres e militares. Assim, o mesmo pode ter sido clérigo e ter se casado depois de mudar de *status* ou jamais ter sido um.

A Educação Moral e Cívica também aflorou nas memórias de Vera Correia (2016), porém com uma conotação distinta:

A disciplina de Educação Moral e Cívica é uma que **deu** continuidade porque na minha época de ginásio já tinha, então era aquela que **não só**

tratava da parte moral, mas toda cidadania, os direitos, os deveres enquanto cidadão e aluno da escola sempre puxando muito pro ser humano [grifos nossos] (CORREIA, 2016, p. 14).

Correia, que cursara o ensino ginásial em um tradicional colégio de freiras, tratava com naturalidade a disciplina. Talvez porque já travara intenso contato com um pensamento político mais conversador, que trazia o altruísmo e a caridade católica como elementos de uma educação orientada pela construção do bem comum (CUNHA, 2014a). Isso é factível porque a memória pode atuar reforçando sentimentos de pertencimento e erguendo fronteiras socioculturais (POLLAK, 1989). Sua fala, que ressalta a ênfase dada aos direitos e aos deveres do cidadão e do aluno da ETF-CSF, indica um aspecto político-ideológico que, segundo Cunha (2014a), era caro à ditadura: o trabalho como um direito do homem e um dever social. Além disso, Silva (2007) argumenta que o investimento na propagação de saberes e modelos correcionais pelo meio social - algo passível de ser feito pela disciplina de Educação Moral e Cívica - alimenta múltiplas explicações e justificativas para possíveis punições, levando ao aumento da quantidade de conversas e observações entre diferentes sujeitos sobre comportamentos idôneos ou desviantes.

Talvez não por acaso estudantes da ETF-CSF tenham formado a Guarda de Honra do Pavilhão Nacional nas comemorações pelo Dia da Bandeira em 1972. Nessa solenidade, uma aluna da instituição se apresentou trazendo pelas mãos duas crianças: uma simbolizando a bandeira nacional e a outra representando os povos indígenas. O festejo foi aberto por um discurso do padre Leme Lopes, representante da Comissão Nacional de Moral e Civismo (JORNAL DO BRASIL, 20/11/1972, p. 3).

Afinal, consta no histórico de notas e disciplinas cursadas apresentadas no verso do diploma de Correia (imagem 7), a Educação Moral e Cívica era oferecida durante dois semestres como uma disciplina de “educação geral” com carga horária total de 60 horas. É interessante observar que tal matéria tinha duração superior às das disciplinas História (45 horas), Biologia (45 horas), Geografia Econômica (30 horas) e Educação Artística (30 horas). Em comparação com disciplinas técnicas típicas da chamada “formação especial”, a Educação Moral e Cívica também assumia maior importância do que Programas de Saúde (30 horas), Desenho Técnico (30 horas), Segurança do Trabalho (30 horas), Desenho de Esquemas (30 horas) e Química Tecnológica (30 horas).

Educação Geral:	74	75	Semestre 76				77	Nº de horas
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	
Ling. Port. e Lit. Brasileira	6,5	6,0	7,0	7,0	7,0	8,0	-	180
Matemática	6,5	8,0	6,0	7,0	-	-	-	180
Física	6,5	8,0	7,0	7,0	-	-	-	240
História	-	7,0	-	-	-	-	-	45
Geografia Econômica	-	-	-	-	6,0	-	-	30
Educação Moral e Cívica	9,0	9,0	-	-	-	-	-	60
Química	-	-	6,0	8,0	-	-	-	60
Biologia	6,5	-	-	-	-	-	-	45
Inglês	-	-	9,0	8,0	9,0	-	-	120
Educação Artística	-	-	-	-	2h/S	-	-	30
Educação Física	-	-	-	-	-	-	-	270
Formação Especial:								
Programas de Saúde	-	-	-	-	6,0	-	-	30
Desenho Técnico	-	-	7,0	-	-	-	-	30
Organização do Trabalho	-	-	-	-	8,0	9,0	-	60
Segurança do Trabalho	-	-	-	-	-	7,0	-	30
Eleticidade Básica	5,5	6,0	7,0	5,0	-	-	-	210
Eletrônica Básica	6,5	6,0	7,0	5,0	5,0	8,0	-	210
Eletrônica Aplicada	-	-	5,0	6,0	-	-	-	90
Desenho de Esquemas	-	-	-	7,0	-	-	-	30
Circuitos Especiais	-	-	-	-	6,0	6,0	-	120
Elem. de Telecomunicações	-	-	-	-	5,0	7,0	-	90
Química Tecnológica	-	-	-	-	-	8,0	-	30
Eletrônica Industrial	-	-	-	-	-	8,0	-	90
Prática de Oficina	7,0	7,0	7,0	8,0	9,0	7,0	-	420
TOTAL.....								2.670

Imagem 7: Disciplinas do curso técnico em eletrônica e respectivas cargas horárias.
Fonte: Arquivo pessoal de Vera Lucia Soares Correia.

De acordo com Cunha (2012), a inserção da disciplina escolar Educação Moral e Cívica encontrou resistências legal e pedagógica até a instauração do Ato Institucional nº 5 (AI-5), quando a pressão ditatorial as tornou insustentáveis. Na mesma conjuntura, começou a tombar também a mobilização estudantil na ETF-CSF face o ímpeto da direção da escola de enfrentar as “ameaças comunistas” e, já em 1970, a instituição era bem diferente daquela que serviu de berço para quadros da luta armada clandestina contra o regime ditatorial. Conforme nos narra Virgínia Fontes (2016):

O grêmio tinha sido fechado em 1969 pelo que me lembro. **O grêmio foi fechado e foi fechado pela polícia. Foi um fechamento violento e contavam que o material do grêmio foi jogado janela abaixo do segundo andar.** Janela abaixo pra que não sobrasse nada. Eu nunca nem soube onde era o grêmio [grifos nossos] (FONTES, 2016, p. 10).

Silveira corrobora a impressão de que foi operada uma desmobilização do corpo estudantil dentro da ETF-CSF. A entrevistada foi categórica ao afirmar que durante sua passagem como aluna pela instituição

(...) os eventos que podíamos fazer eram eventos culturais, porém isolados, que era só um violãozinho que rolava no pátio. Nada de concentração, nada de um evento cultural onde juntasse muita gente. **Nem pensar Grêmio, nada disso! Não! De jeito nenhum!** Então

qualquer movimento que a gente fizesse e juntasse um pouco no corredor já vinha o inspetor e “dispersa, dispersa!”. Ele parava e passava de um lado para outro, então era um ambiente extremamente repressor mesmo, né? Controlador, opressor. [grifos nossos] (SILVEIRA, 2016, p. 2)

Todavia, Correia (2016) cria um dissenso entre as entrevistadas e contrapõe essas visões ao defender que havia articulação de discentes e até representação estudantil na instituição pelo menos em meados da década de 1970:

Tinha grêmio sim. Eles tinham um lugarzinho em que eles se reuniam. **Tinha grêmio sim.** Eles iam às salas quando era algum evento da escola, quando eram mostras, feiras... Tinha muito evento cultural, muita mostra, muita coisa prática, exposição pra escola inteira, os cursos... Organizavam toda a parte de arrumação, porque é uma estrutura muito grande e mostra de todos os cursos. Então era uma organização bem séria e eles ajudavam muito nisso. Tinham festinhas do grêmio! Na escola. Na quadra. [grifos nossos] (CORREIA, 2016, p. 12)

A contradição das versões pode impressionar porque, segundo Araujo (2008), as construções de memórias sobre o movimento estudantil e demais temáticas atreladas à luta pela restituição da democracia brasileira têm transmitido a impressão de que todos os atores sociais vivenciaram e participaram de modo equânime de todos os eventos, partilharam os mesmos sentimentos e estavam imbuídos de ideais similares. Há, portanto, um processo de *enquadramento da memória* (POLLAK, 1989; 1992) em que estão em jogo sentidos de trajetórias e identidades individuais e coletivas. Além disso, todos estão sujeitos a tropeçar em suas próprias *ilusões biográficas* (BOURDIEU, 2003), narrando seus passados de modo linear, muito encadeado e pouco matizado.

Entretanto, apesar da nítida divergência nos testemunhos, a mesma depoente que confirmou a existência de uma organização estudantil na década de 1970 também indicou uma aparente despolitização da mesma:

Não via aqueles movimentos de “Ah, vamos tirar não sei quem!” ou “Ah, esse diretor não está fazendo nada de bom!”. Não via isso atuante na escola. Não sei se é porque não precisava ou se é porque eu não tinha olhos pra isso. **Nada de política. Nenhum desses discursos a gente ouvia não. Na escola, parecia que a escola era um outro mundo** [grifos nossos] (CORREIA, 2016, p. 16).

Por isso, convém notar que o *programa institucional* (DUBET, 2006) da ETF-CSF permaneceu pautado claramente em valores, princípios, dogmas, mitos e crenças evocados como universais e que iam além da tradição evidente e do princípio de utilidade social. Tal programa, arquitetado para arrancar os atores sociais das experiências banais e familiares de seus próprios mundos, alicerçava um trabalho de socialização construído de modo

extrassocial, pois estava situado acima das particularidades, costumes e interesses privados dos grupos ou classes sociais que frequentavam o espaço escolar. Assim, tornava-se possível a padronização do que era plural; algo fundamental para a produção da unidade das práticas sociais esperada pelo Estado (DUBET, 2006). Assim, é válido considerar que Silveira (2016) observou em depoimento que

(...) na Escola Técnica Celso Suckow da Fonseca, havia todo um clima mesmo de regulação, de observação, de repressão e para tudo o que nós fazíamos a maioria que estava ali era do DOPS [Departamento de Ordem Política e Social]. Particularmente os inspetores. E alguns professores eram ligados aos militares; outros eram de fato militares, particularmente aqueles militares que estavam dando aula ou chefiavam o curso de Engenharia de Operação. Era tudo muito velado [o movimento estudantil]. Nós tínhamos realmente muito medo (SILVEIRA, 2016, p. 1).

Diante de tal testemunho, é importante ressaltar que a vigilância pode ter se tornado um fator decisivo para compreendermos a dinâmica da escola naquele momento sócio-histórico, uma vez que ela pode ser entendida simultaneamente enquanto uma peça do aparelho de produção de sujeitos docilizados e como um componente crucial das engrenagens do poder disciplinar (FOUCAULT, 2001). Entretanto, mais uma vez Correia (2016) apresentou uma percepção diferente do cotidiano da instituição. A depoente informou que se sentia livre dentro do espaço escolar, sem qualquer tipo de regulação ou opressão, por mais que tivesse consciência de que era necessário ponderar certas falas:

Tinha aquela coisa da liberdade. Apesar de ter aquela coisa em mente de “não fala nada”, mas tudo entre os jovens, né? Então na hora do recreio, por exemplo, aquele pátio imenso, aqueles banquinhos espalhados naquela floresta, aquilo ali era tudo de bom. **E uma coisa assim: a liberdade. Você se sentia dono daquilo.** Bateu o sinal, então agora é a aula de Eletrônica, ou de História, ou de sei lá o que, vai pra sala. Mas não tem ninguém, nenhum inspetor andando pelos corredores, passando pelo pátio, dizendo “olha só, tá fazendo o que aí?”, “já começou a aula”... **Ninguém vigiava ninguém!** [grifos nossos] (CORREIA, 2016, p. 4).

É interessante observar que tal divergência nos atenta para a validade relativa e histórica da memória pelo fato de a mesma ser construída socialmente (NUNES, 2004). Ademais, Pollak (1989) ressalta que as memórias tendem a entrar em disputa e concorrerem entre si, erigindo situações conflitantes e imprevisíveis, quando *memórias subterrâneas* rompem os tabus que as silenciam e alcançam espaços públicos que permitem múltiplas reivindicações.

Todavia, mesmo que Correia (2016) tenha enfatizado em seu depoimento que o corpo estudantil da ETF-CSF prosseguiu organizando eventos, feiras e exposições, segundo a própria depoente quase todos eram de cunho predominantemente técnico, apesar de algumas atividades culturais e festivas também terem sido realizadas pelos alunos com o aval da direção da escola. Segundo a entrevistada, não ocorreram reivindicações ou contestações partindo de coletivos estudantis durante seus anos de passagem pela escola. Além disso, nenhum jornal ou rádio geridas por discentes existiriam na instituição (CORREIA, 2016). Fontes (2016) reforça essa noção ao afirmar que:

A gente entra no CEFET com 16 anos. A gente não vai pensar, nem sabe direito o que é uma ditadura, vai descobrir lá dentro... Ele [o corpo discente] era re-pri-mi-do! Disso resulta a desorganização! Porque o que a gente tentou fazer eram embriões de organização: centros de estudos, grupo de teatro, feijoada, churrasco... São embriões de organização estudantil, para que [estudantes] se conheçam pelo menos. A gente conseguiu muito pouco, mas fez. Mas é re-pres-são! (FONTES, 2016, p. 1 e 11)

Se dois anos antes de Fontes ingressar na ETF-CSF o impresso estudantil *O Mícron* era produzido aos milhares por alunos da escola e publicizado em diferentes espaços de socialização, na época da depoente a possibilidade de fazer algo similar havia se esgotado:

Eu não me lembro de ter nenhum jornal. Tinha panfleto que às vezes a gente distribuía, mas era muito perigoso. Era impensável. Não tinha xerox! Como é que reproduz material? Mimeógrafo. Era inclusive um perigo você ser achado com um mimeógrafo em casa. Bom, a gente tinha acesso ao mimeógrafo porque a irmã de um de nossos amigos era professora, então usava o mimeógrafo pra fazer prova. A gente reproduzia. Então você fazia um folheto, um panfleto... E depois a gente sempre destruía a matriz porque era a prova que a gente tinha feito. Mas, assim, regularmente a gente não tinha (FONTES, 2016, p.9).

Contudo, no arquivo de Edmar Gonçalves na escola, pôde ser encontrada uma revista de 14 páginas de maio/junho de 1971 denominada *Policampus* que trazia fortes críticas ao decreto-lei nº 477/1969 que versava sobre infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e empregados de estabelecimentos de ensino. Além disso, ela continha matérias voltadas para o debate político-ideológico que ironizavam a reforma universitária, criticavam a Guerra do Vietnã e discutiam questões trabalhistas em voga na época utilizando poesia, literatura e ilustrações. Voltada para o público universitário, a revista foi confiscada ao circular pela escola e passou a fazer parte do arquivo disciplinar, conforme aponta o registro índice do arquivo disciplinar da ETF-CSF. Tal documento foi elaborado pelo inspetor Tancredo de Oliveira Nóbrega, chefe do arquivo disciplinar, em 19 de abril de 1972.

Aliás, como a instituição tinha o propósito de ser moralmente coesiva tal qual um santuário ao abrigo das divisões do mundo social (DUBET, 2006), desde cedo os estudantes deveriam aprender a se portar e a seguir as determinações da escola para evitar indisposições e aborrecimentos com seu corpo docente e a direção. Silveira (2016) recorda que havia um “caderninho do estudante” com o regimento da escola e as obrigações dos alunos. Correia (2016) também relembra isso:

No início do ano, a gente recebia um catálogo com todas as regras e todo calouro quando chegava na escola recebia. Inclusive, tinha aulas em que trabalhavam. “Aqui! Olha, não esqueçam que a gente tem os direitos, mas também tem os deveres! Então enquanto alunos vocês precisam disso, de assistir aula...”. Faziam aquela conscientização e aquela apresentação: “As regras da escola são essas, funciona assim, o horário da escola...”. Tinha tudo documentado num livro maravilhoso (CORREIA, 2016, p. 15).

A forma como Correia (2016) narra o modo como as regras eram dispostas pela escola e incutidas nos alunos demonstra o que para Foucault (2001) poderia ser denominado como uma tentativa de “fabricação” dos indivíduos. Inferimos isso porque o tom elogioso e saudoso de sua fala deixa transparecer que o poder disciplinar capilarizado por toda a ETF-CSF conseguia de certo modo adestrar as forças de seus estudantes para melhor se aproveitar delas. Assim, seria possível controlá-las sem reduzi-las, mas unindo-as e multiplicando-as para utilizá-las como um todo coeso. Ademais, Silva (2007) discute que as regras praticadas cotidianamente e espalhadas pelo corpo social permitem que a vigília, o controle e o disciplinamento sejam diluídos pelo meio social.

Apoiados em Dubet (2006) também podemos inferir que, mesmo inserida em uma paisagem de tensões e embates, a instituição tentava apartar seus atores sociais das experiências vivenciadas fora do contexto escolar, erigindo barreiras entre acontecimentos externos e a realidade dentro da escola. Contudo, as maneiras como esses sujeitos interpretavam e lidavam com o agenciamento institucional possibilitavam inversões discretas e, ao mesmo tempo, capitais nas práticas sociais. Assim, o que era imposto poderia ser alterado a partir de subversões internas, sem que houvesse a necessidade de rejeições ou transformações acintosas e em larga escala, como era almejado pelos estudantes que se manifestaram de forma expressiva na ETF-CSF no fim dos anos 1960. A partir de mudanças no emprego de regras, costumes e convicções, a ordem dominante poderia ser metaforizada, fazendo com que ela funcionasse de outra forma. Isso conduziria uma diferenciação no interior do próprio sistema, enquanto os sujeitos seriam assimilados pelo mesmo (DE CERTAU, 1998).

Por isso, se em 1967 e em 1968 as mobilizações estudantis se davam no interior da ETF-CSF a partir de manifestações culturais, esportivas ou midiáticas conforme discutido no capítulo anterior, em meados da década de 1970 as *táticas* (DE CERTAU, 1998) assumidas teriam que ser outras:

Participamos de movimentos no trem. Porque a gente ia e vinha de trem e naquela época já havia a estação de São Cristóvão, mas o trem não parava ali. Então a gente puxava o freio do trem pra ele parar na estação de São Cristóvão. Uma vez, a gente puxou o freio e naquele vagão havia uns homens do DOPS e aí aquilo virara um inferno: pularam em cima dos rapazes e... A sorte é que tinha um inspetor de alunos, que trabalhava na Escola, no mesmo vagão. Daí, ele falou “esses meninos são estudantes, não tem problema”. Se não fosse o inspetor, eles iam levar nossos colegas que já estavam caídos... Então, acho, era um movimento interessante do tipo “a gente precisa disso aqui [do trem parando na estação de S. Cristóvão]” (SILVEIRA, 2016, p. 6).

Ademais, sabemos que as memórias são fenômenos construídos socialmente, de modo consciente ou inconsciente, podendo gravar, recalcar, excluir ou relembrar. O trabalho de organização das memórias, tanto na perspectiva individual, quanto na coletiva, pode provocar esquecimentos e silêncios (POLLAK, 1989). Além disso, afirma De Certau (1998): cada sujeito opera de modo próprio e distinto com o que é oferecido a ele de acordo com as circunstâncias. De modo implícito e inesperado, os estudantes da ETF-CSF poderiam usar suas inventividades e seus sentidos de ocasião para subverterem aquilo que lhes era posto como imperativo. Um exemplo disso nos foi relatado por Silveira (2016):

Teve uma vez uma guerra de pão! Guerra de pão no refeitório! Porque começou a vir muito pão borrachudo e dormido pra gente, e aquilo foi uma coisa horrível. Naquela nossa época já não tinha mais o almoço, era só um lanche. Todos os alunos jogando pão em todas as direções. Os inspetores chegaram e se posicionaram. Daí parou. Sempre tinha um inspetor tomando conta da fila pra entrar no refeitório. Eles mal chegaram e parou, foi coisa assim de segundos. **Mas no dia seguinte já tinha pãozinho fresquinho** [grifos nossos] (p. 23).

Pela fala da ex-aluna, é possível perceber que a “guerra de pão”, apesar de ter parecido uma manifestação infantil dos alunos diante de um cenário austero, resultou em uma mudança favorável, mesmo que pontual em prol de um lanche melhor. Assim, as vantagens e os privilégios dos *estrategistas* podem ser apenas aparentes, tendo em vista que os *táticos* são capazes de realizar parcialmente uma revanche astuta contra as imposições (DE CERTAU, 1998). Isso também ficou claro em outras atitudes dos estudantes, aparentemente inócuas, mas que serviram para marcar uma nítida oposição ao regime que imperava no país e refletia nas relações de poder dentro da ETF-CSF:

Uma vez a gente fez lá um grafite, tipo uma pichação... “O estudo é uma luz. Poupe energia, deixe de estudar”, fazendo uma crítica àquilo que talvez nos era negado [o conhecimento], alguma coisa desse tipo. **A gente pichou mais ou menos ali no pavilhão de Telecomunicações, no Bloco H, onde ficava o General Cruz. Sei que a gente fez isso, mas eu não estava no grupo** [grifos nossos] (SILVEIRA, 2016, p. 22).

O aparente paradoxo na fala da entrevistada surge porque geralmente narramos acontecimentos experimentados pessoalmente, mas muitas vezes eles podem ser “vivididos por tabela”. Ou seja, as vivências que apresentamos como nossas podem ser frutos de acontecimentos experimentados pela coletividade na qual nosso sentimento de pertencimento está atrelado. Nesses casos, a memória engana e falseia, pois processos de socialização política ou histórica favorecem projeções ou identificações com memórias praticamente herdadas de grupos, uma vez que existe uma estreita relação entre *memória* e *identidade* (POLLAK, 1992). Além disso, Nunes (2004) ressalta que o processo de recordação constrói representações de nós próprios para nós mesmos e para aqueles que também acessarão tais lembranças, o que permite que ideias assumidas coletivamente se traduzam em memórias partilhadas e atreladas a complexas subjetivações.

Uma curiosa tentativa de burlar o rígido sistema de avaliação escolar implementado na escola também foi recordada. Fontes (2016) relata que tal iniciativa envolveu até estudantes do curso de Engenharia de Operações:

Teve uma vez em que a gente conseguiu estabelecer um esquema de cola pra prova em que o povo da Engenharia corrigia. O primeiro saía, levava a prova pros colegas da Engenharia, eles faziam a correção da prova e o outro vinha soprar o resultado pras salas. O CEFET ficava parado em dia de prova, né? A escola realmente militarizou o processo. Era um dia só de prova, quem controlava a aplicação da prova não era o professor da matéria, a prova era igual pra todo mundo. Um negócio assim... Entrava e tinha revista... Funcionou pra duas provas, dez questões, depois o inspetor não deixou ninguém mais ficar gritando no banheiro. (FONTES, 2016, p. 4)

O modo como as avaliações eram aplicadas na ETF-CSF exemplifica bem como a socialização escolar se apresentava como um tipo específico de socialização que almejava mais do que ensinar conteúdos e transmitir conhecimentos, mas se destinava também a evocar novas formas de se pensar o indivíduo e a sociedade, trazendo uma construção cognitiva que visava à racionalização (DUBET, 2006). Porém, essa narrativa de Fontes (2016) mais uma vez reafirma que quem manipula conhecimentos e símbolos impostos pelo sistema são seus usuários, mesmo sem serem seus proprietários. Os *estrategistas*

conseguem ver o que é feito, mas não podem prever todas as maneiras como suas criações serão utilizadas ou burladas (DE CERTAU, 1998).

Todavia, em detrimento dos esforços da direção da ETF-CSF em prol da regulação de seu corpo social, Correia (2016) também colocou em pauta outro momento de rebeldia estudantil. Visto pela depoente como se tivesse sido uma brincadeira ou traquinagem, a atitude gerou mudanças na prática pedagógica de um docente de sua turma:

Engraçado foi um professor nosso... A gente começou a perceber que ele dava aula olhando, lendo e consultando tudo o que ele preparava. Tudo ele olhava ali pra poder falar com a gente. O que a turma fez? Um belo dia sumiu com a pastinha dele. Acredite se quiser, naquele dia não teve aula. Ele levou o caso pra coordenação, o que tinha acontecido, e a turma foi chamada. Foram conversar com a gente e aí contaram porque aquela atitude. E aí ele voltou pra conversar com a turma e aí “Não é isso! Não é nada disso! Eu fico só seguindo o roteiro!” “Não, professor. Você fica olhando o tempo todo o que fala”. Depois que ele foi chamado, a turma foi chamada e depois teve a continuidade das aulas. E ele tentava não abrir mais a pastinha dele, mas era o caos. (SILVEIRA, 2016, p. 12).

É curioso novamente perceber que se misturam na fala de uma única depoente diferentes vozes do passado: ela mesma, o professor, a turma e o próprio interlocutor se manifestam. Casos como esse ocorrem porque, ao consolidarmos nossas histórias individuais, as memórias se solidificam e vão se constituindo tal qual nossa essência. Contudo, diferentes movimentos e acontecimentos as alteram e as balizam, influenciando as formas como são expressas (POLLAK, 1992). Sob outro aspecto, com De Certau (1998) vemos que esse caso retrata bem como o aproveitamento das circunstâncias é importante para que ações *táticas* possam ser empreendidas. Saber reconhecer o instante favorável para uma intervenção em meio aos embates dos jogos de poder pode possibilitar, mesmo que secundariamente, uma mudança favorável na organização do espaço institucional em direção à heterogeneidade e à reinvenção das relações entre os indivíduos.

No intuito de promover tais transformações, Fontes (2016) narra que tentativas foram feitas para articular o corpo estudantil e conscientizar estudantes sobre a situação política vivida no país, mas que isso gerou problemas para ela e seus colegas:

A gente fez um grupo de teatro e levou 6 meses construindo uma peça do Brecht com um diretor. Fizemos um trabalho lindo, devia ter uns 15 na peça de teatro, quase todos da Escola Técnica. Montamos a peça e ganhamos um prêmio de teatro amador. Montamos a peça numa igreja na Tijuca, ali em frente ao Tijuca Tênis Clube... Depois a gente fez uma apresentação pra um concurso de teatro amador e a gente ganhou algum prêmio. E lógico que essas coisas foram marcando a gente lá dentro. **E não tinha nada de proibido, mas tudo era proibido.** [grifos nossos] (FONTES, 2016, p.6).

Contudo, apesar da peça encenada ter contado com alguns estudantes de fora da ETF-CSF, a relação entre alunos de diferentes instituições educacionais não era normalmente amistosa por conta de rivalidades entre diferentes escolas:

Sempre foi uma coisa que me espantou ver que de vez em quando tinha enfrentamento entre alguns estudantes da escola técnica com... Orsina da Fonseca... Ferreira Viana! De vez em quando tinha escaramuça e eu nunca consegui entender muito bem a razão disso, mas tinha. E hoje eu acho que aquilo era fomentado por uma espécie de corporativismo escolar de cada grupo. Era fomentado por algumas das instituições. Provavelmente pela própria Escola Técnica e pelo Colégio Militar, que eram os que tinham, digamos assim, uma cara mais corporativa. Os outros eu não tenho certeza. (FONTES, 2016, p. 3)

É relevante atentar que a força das análises *estrategistas* reside na capacidade de causar divisão (DE CERTAU, 1998). Silveira (2016) também tocou nesse assunto, destacando o papel dos inspetores no fomento desse clima de hostilidade entre estudantes de diferentes instituições:

O que a gente soube era de uma rixa. Eles, os inspetores, contavam que tinha havido uma rixa entre os alunos da Escola Técnica com os garotos do Colégio Militar e que houve uma morte ali. Mas aquilo nunca ficou muito claro pra gente. Quando foi? Como foi? Tudo o que nós sabíamos era que vieram muitos cavalos e tal, então era uma coisa meio assustadora mesmo (SILVEIRA, 2016, p.10).

No entanto, qualquer contato para desfazer os antagonismos e aproximar os discentes de escolas distintas era praticamente inviável. Ao contrário do exposto por Maia (2016) e do que pôde ser apreendido da análise do impresso estudantil *O Micron* sobre os diálogos efetuados entre alunos da ETF-CSF com os de outras instituições até pelo menos 1967, na década seguinte as interlocuções tornaram-se quase impraticáveis mesmo entre os alunos mais ligados aos movimentos estudantis:

Bom, aí a gente tinha contato com outras escolas, mas o que acontece? É difícil, cara. É um período em que tudo é perigoso! Se você não consegue fazer um churrasco sem ser suspeita de comunismo e ameaçada de ir pra cadeia por causa de um churrasco... Pra cadeia não! Pra tortura! Desaparecer por causa de um churrasco? Inventar atividade interescolar ainda é mais um complicador. Eu acho que tiveram algumas iniciativas, não necessariamente minhas, acho que algumas pessoas até tiveram algumas coisas de iniciativa interescolar, principalmente com as escolas ali mais próximas. Até pra superar essa rivalidade que era meio estimulada, mas eu não lembro... Mas sempre tinha dificuldade, era tudo muito perigoso. Não era perigoso de paranoia nossa! (FONTES, 2016, p. 11)

Nessa contribuição de Fontes (2016) é possível reparar os efeitos da mecânica capilar e estratégica, praticamente microscópica, do poder disciplinar na escola. Por darem

pistas de que vigiavam o corpo discente, professores e inspetores atuavam discretamente como mantenedores do poder e como agentes profiláticos contra revoltas estudantis naquele cenário, por mais que a percepção do exercício do poder sobre os alunos indignasse alguns. Desse modo, o corpo social da escola foi construído não pelo consenso e pela universalidade de desejos dos seus componentes, como queria o *programa institucional*, mas pelo forte investimento do poder sobre os estudantes (FOUCAULT, 2000; DUBET, 2006).

Reforçando a percepção de Fontes (2016) sobre o perigo de se realizar qualquer tipo de articulação estudantil, localizamos no arquivo escolar o documento da informação confidencial n° 3.716 de 19/09/1975 (ETF-CSF, 1975). Redigida pela Divisão de Segurança e Informação do Ministério da Educação, ela alertava o diretor da ETF-CSF sobre encontros de estudantes orientados para a “subversão” que estariam sendo organizados clandestinamente na escola. Anexada ao documento, constava uma cópia do aviso reservado n° 373/1973 assinado pelo ministro coronel Jarbas Passarinho para que medidas fossem executadas a fim de prevenir e encerrar mobilizações estudantis ilegais. Mais uma vez com De Certau (1998), inferimos que, diante do racionalismo e da centralização desejada pela *estratégica* direção da escola, os alunos desenvolviam *táticas*, agindo de forma incansável e quase invisível dentro do campo de visão de seus inimigos. Apesar da intensa vigilância e do árduo controle sobre o corpo estudantil da ETF-CSF, quanto mais os aparelhos institucionais o oprimia e fragilizava, maior também era a astúcia das respostas dadas pelos alunos que realizavam movimentos difíceis de serem notados pelos *estrategistas*.

A propósito, na década de 1970, os inspetores parecem ter adquirido notoriedade e poder dentro da instituição. A comissão de inquérito disciplinar formada em 1968 e mantida em 1969 potencializou a ação desses atores escolares, que ao longo dos anos seguintes tornaram-se peças fundamentais para os mecanismos de regulação do corpo estudantil da ETF-CSF. Não à toa, pudemos observar que o *programa institucional* da ETF-CSF passou a conotar uma importância solene e pública para a escola, objetivando a formação de um santuário que transmitiria uma noção de igualdade para aqueles que estariam sob seus cuidados. Aproximando-nos de Dubet (2006), podemos inferir que aos inspetores da instituição caberia zelar por esse santuário como sacerdotes guardiões, permitindo o êxito do *programa* construído.

Contudo, o trabalho de inspeção naquele momento não poderia ser realizado por qualquer tipo de pessoa, mas necessariamente por alguém com as garantias morais

necessárias, de modo que esse trabalho não fosse apenas um simples ofício técnico ou instrumental, mas servisse para socializar os alunos de modo inclinado aos projetos institucionais que deveriam ser apresentados como coerentes, universais e racionais. Por isso, a seguir trabalharemos de modo mais específico esses sujeitos, que assumiram forte destaque na fala de nossas depoentes.

3.2 – O poder revezado: os inspetores

De acordo com Foucault (2000), as relações entre desejo, interesse e poder são muito complexas e este último é exercido sem que haja um dono específico ou uma fonte centralizada de onde ele jorre. Há um revezamento entre aqueles que o exercem porque o desejo pelo poder faz com que ele seja exercido de modo contundente por sujeitos em diferentes instâncias e posições hierárquicas. Instados a mirar o poder como uma *engenharia de participação*, instância transitória, circunstancial e ao mesmo tempo presente cotidianamente (SILVA, 2007), atentamos para as relações de poder visíveis e para os disciplinamentos, constrangimentos e emoções provocadas por elas. Por isso, antes de focalizarmos o diretor geral da escola, é importante olharmos para os inspetores da instituição devido ao destaque conferido pelas depoentes e pelas contradições oriundas do cruzamento das fontes dessa pesquisa.

Ao longo dos anos 1970, a fabricação de indivíduos dóceis, úteis e apropriáveis se consolidou eficientemente no interior da ETF-CSF mediante atividades específicas e profissionais de socialização inclinadas a certos valores e princípios (DUBET, 2006). Além disso, o panoptismo continuou intimamente associado ao poder disciplinar e a quase imperceptível vigilância prosseguiu sendo uma peça importante nas engrenagens do aparelho de produção dentro da escola (FOUCAULT, 2001). Aliás, segundo Correia (2016):

Ninguém vigiava ninguém! Não ficavam em cima. Os inspetores eram pessoas muito, muito... Assim, bem acolhedoras. E aquela coisa sempre de aconselhar. Você tá vendo que um aluno tava tendo alguma atitude errada, né? Então eles ficavam e faziam aquela parte doutrinatória “isso não é postura de aluno”. Então eram pessoas que também ficavam atentas em situações que ocorriam no corredor ou até mesmo no pátio, na hora do recreio ficava aquele volume maior, mas assim aquela coisa de liberdade vigiada. Você estava sendo vigiado, só não tinha essa coisa de alguém te pegar e te levar pra sala de aula. Tinha um que era muito amigo, o pessoal conversava muito com ele. Ele era assim bem amigo, aquele que reunia um monte de aluno em volta, e ficava conversando [grifos nossos] (CORREIA, 2016, p. 4, 5 e 15).

Com isso, percebe-se que a vigilância permaneceu sendo a opção diante da punição. Convidados a serem mantenedores do poder, os inspetores prosseguiram como discretos agentes profiláticos contra revoltas em uma mecânica microscópica. A partir das leituras de Foucault (2000), conjecturamos que o poder exercido nas pequenas coisas e revezado em seu exercício por diferentes pessoas da escola, sem um dono específico, se manifestava nas microrrelações dentro da instituição.

Fontes (2016) permite que relativizemos a noção de liberdade expressa no depoimento de Correia pelo menos para o cenário do início da década de 1970:

Era uma escola completamente vigiada. Tinha mesa dos inspetores em pontas estratégicas dos andares e eles ficavam patrulhando as salas. Ninguém era proibido de sair de sala, mas rapidamente estaria sendo acompanhado por um inspetor pra ver o que tava fazendo. Essa liberdade de sair da sala de aula tranquilamente não existia. Não é que as pessoas não saíssem, saíam. Mesmo com o inspetor olhando. Até porque boa parte não sabia nem que estava numa ditadura. Então o inspetor que vinha atrás pra eles era só o chato. Mas era um negócio bem incômodo pra todo mundo [grifos nossos] (FONTES, 2016, p.5).

Face essa colocação da depoente, devemos recordar que a visibilidade é uma armadilha em um espaço panóptico, tal qual era a escola, pois é a consciência dessa visibilidade que assegura o funcionamento do poder. Isso acontece porque os processos panópticos amplificam técnicas de poder político ao induzir nos vigiados um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura a ação automática do poder (FOUCAULT, 2001). Porém, é essencial observar que quanto maior o totalitarismo e o cerco dos *estrategistas*, menos as *táticas* se tornam visíveis porque utilizam clandestinamente o que lhes é imposto. De modo astuto e conforme as ocasiões, os sujeitos poderiam inverter as práticas sociais, transformando-as e empregando-as de formas diferentes, enquanto eram subjugados e aparentemente seguiam as regras institucionais. Assim, os estudantes poderiam permanecer diferentes mesmo dentro da instituição que os assimilava no intuito de modificá-los (DE CERTAU, 1998). Isso ficou claro quando nos deparamos com o relato de uma iniciativa que visava permitir maior liberdade para os estudantes interagirem entre si enquanto estudavam:

Entre 1970 e 1971 foi montado um Centro de Estudos de Eletrônica e um Centro de Estudos de Eletrotécnica. A gente tinha dificuldade, o único lugar que tinha pra estudar era a biblioteca, e a gente conseguiu uma sala num lugar chamado Vietnã. A gente queria um centro onde tivesse livro, onde a gente pudesse estudar, pudesse conversar. Em alguns casos vinha a professora pra ajudar a gente em algumas disciplinas. Tinha violão, a gente tocava uma música e tal. Durou 6 meses se eu não me engano. Nas férias quebraram tudo, tiraram tudo o que tinha lá. A gente tinha material de trabalho, naquela época era régua de cálculo porque não tinha

computador, e arreventaram... **A gente foi perguntar ao [inspetor] Descartes o que tinha acontecido e ele disse que entrou ladrão. Era um descaramento, porque eles mesmo que tinham quebrado tudo** [grifos nossos] (FONTES, 2016, p. 6).

Como informou Fontes (2016), nem mesmo a presença de uma professora da instituição junto aos discentes dos Centros de Estudos foi suficiente para que tais espaços pudessem prosseguir existindo e funcionando como legítimos dentro da escola. Nesse sentido, Silveira (2016) também apontou que ocorreu um grande abrandamento nas manifestações políticas pessoais dos professores. A ex-aluna comenta que dentre seus docentes, ao contrário do que ocorrera na década de 1960,

(...) não tinha o claramente de esquerda. A gente percebia sim, nessa coisa de passar pra gente o cuidado com a coisa pública. Ninguém se posicionava como do PCB. Não. Ninguém falava. Mas a gente percebia que havia alguns professores sim que tinham aquela aparência mesmo de um militar, de alguém austero que vai recriminar ou que vai castigar (SILVEIRA, 2016, p. 10).

Tal percepção indicia a importância que a visibilidade desempenhava enquanto dispositivo dentro das relações de poder e saber na escola, tendo em vista a multiplicidade de circunstâncias em que os docentes poderiam ser vigiados e de pessoas que poderiam ser seus vigilantes (SILVA, 2007).

Fontes (2016) reforça essa percepção:

Professores comunistas que eu saiba não. **Os professores tinham muito medo. Era evidente que os professores trabalhavam sob censura.** Não saberia dizer se tinha algum professor que fosse pró-ditadura. Eu não me lembro de nenhum professor, mesmo aqueles que eram da área técnica, que estivessem completamente à vontade na relação com o aluno. Eu não sei se eles estavam premidos pela censura ou pela estrutura da escola ou pelas duas coisas juntas. Mas conversa sobre política, nem pensar. Eu tive professora de História que dizia “Não falem nada com ninguém que eu tô falando isso, tá?”, aí você não sabe se ela está dizendo alguma coisa importante ou porque ela está do outro lado querendo te testar [grifos nossos] (FONTES, 2016, p. 6).

A propósito, assim como Maia (2016), Fontes (2016) também contou que soube da prisão de um professor da escola por conta de envolvimento na resistência ao regime ditatorial:

Soube da prisão de professor de dentro da escola. Acho que o apelido era “O Professor” mesmo. A prisão não foi dentro da escola. Era um professor da escola que foi preso. Ele não era meu professor, mas teve. **O próprio [inspetor] Descartes veio falar comigo. O Descartes fez essa torturazinha psicológica algumas vezes.** Cochichávamos na escola, mas eu nunca tive uma informação muito mais precisa sobre ele. Também você não vai futucar lá de novo... Você está numa ditadura, você não vai

futurar informações, você sabe que se você for futurar informação você corre o risco de ser imediatamente identificada como pró-militância [grifos nossos] (FONTES, 2016, p. 6).

Portanto, essa situação exemplifica como mesmo as interações anônimas estabelecidas em espaços públicos estavam influenciadas pelas relações de poder e saber que tornavam o cotidiano escolar um âmbito inquietado pela obediência e pelo disciplinamento e atravessado por preocupações e punições relacionadas aos desvios e infrações cometidos (SILVA, 2007).

A insegurança nas relações interpessoais também ficou patente na exposição de Silveira (2016) sobre a interação com outros estudantes. Isso ocorreu porque, mesmo que o poder seja exercido ao nível de classe e não individualmente, é o lugar que uma pessoa ocupa na engrenagem do poder que determina suas ações e não suas origens (FOUCAULT, 2000). Para a depoente, era difícil estabelecer relações de confiança com colegas e servidores da escola por conta da suspeita de existirem alunos infiltrados pelo regime civil-militar:

Ocorria algum comentário muito, muito superficial porque a gente não sabia nunca com quem a gente estava lidando, quem era amigo e quem não era amigo. De vez em quando, aparecia alguém muito novo que ficava lá sentado no pátio... Na minha turma entrou um rapaz lá pelo 4º período do curso. Perguntávamos, conversávamos e ele respondia: “não, eu tô aí, eu vim, vim fazer um curso” (SILVEIRA, 2016, p.2).

Assim, podemos pensar com Silva (2007) que o dispositivo da visibilidade dentro da ETF-CSF acabou configurando um quadro de vigilância e ordenamento social executado por mecanismos de repressão e perseguição não estritamente governamentais. Além disso, podemos constatar o quanto o caráter preventivo do esquema panóptico instaurado na instituição assegurava o funcionamento contínuo e quase automático dos aparelhos de poder (FOUCAULT, 2001). No entanto, o fato de existirem indivíduos suspeitos de serem infiltrados na escola não impedia que encontros para tratar de temáticas contrárias ao regime fossem arquitetados. Silveira (2016) informa algo interessante nesse sentido:

E como havia o controle por conta do regime ditatorial, esses professores mais críticos, eles se reuniam, e eu participava, na Educação Física. Isto porque o coordenador da Educação Física era extremamente crítico e esses professores iam pra lá, né? Muita crítica ao PRODEM³⁸, aos

³⁸ O Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Curta Duração (PRODEM) foi criado em 1971 como resultado de convênios internacionais de cooperação técnica firmados ao longo da ditadura civil-militar, de modo especial os acordos MEC-BIRD e MEC-USAID (SILVEIRA, 2010a). Segundo Brandão (2009b), o PRODEM era vinculado ao Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação e tratava

acordos MEC/USAID, enfim... Sempre com muito cuidado, porque o ambiente ficava fechado. Era uma reunião assim... “Vamos tomar um café, vamos bater um papo”. Não era uma reunião que alguém soubesse. Enfim, não era nada aberto não. Não passava de mais de 5 pessoas. Críticas ao sistema, críticas aos próprios rumos que a Educação tomava, àqueles acordos que o MEC estava fazendo com os Estados Unidos, ao financiamento do BIRD. Eram críticas nesse sentido mesmo (SILVEIRA, 2016, p.6 e 7).

A narrativa acima é importante porque evidencia o quanto os aparelhos de repressão muitas vezes acreditam reprimir práticas heterogêneas e destoantes das desejáveis, mas não conseguem enxergá-las. A sobrevivência de *táticas* como a dos professores da depoente está associada ao fato de elas terem sido integradas de modo sutil como parte da vida social da escola e de terem acompanhado as mudanças, resistindo ao desaparecimento (DE CERTAU, 1998).

Silveira (2016) também sinaliza que houve um processo de *enquadramento da memória* (POLLAK, 1989; 1992) que silenciou os ecos de movimentos estudantis mais intensos ocorridas em anos anteriores:

Eu sabia que existia a associação de alunos bem antes na fase da ETN porque era comentado por esse grupo de professores que ia lá pra Educação Física, mas eu não sabia que ali em 1964, 1965, tinha alguma coisa. A gente não sabia. Não tinha informação, não circulava (SILVEIRA, 2016, p. 15).

Tal processo pode ter sido reforçado por conta do intenso controle que se desenvolveu após a série de punições executadas contra alunos no ano de 1969, que extirpou da instituição os estudantes mais rebeldes e obrigou o silenciamento de dezenas de outros. Fontes (2016) informa que:

Na Escola Técnica era uma repressão prévia e permanente. O fato da gente ser comunista no máximo permitia a gente ter mais iniciativa, mas não dava pra fazer muita coisa. A partir de um determinado momento, a gente não podia fazer mais nada. O clima era muito tenso na escola! Imagina você sentar numa cadeira no pátio e imediatamente ter um inspetor atrás. Então você para de conversar. Inclusive, tinha inspetor que era simpático, não estava fazendo o que ele queria, ele provavelmente estava obrigado a estar ali, mas você silencia. Não vai falar nada com ninguém com um cara plantado a um metro de distância de você. E eu não conseguia ir pra nenhum lugar do pátio da escola que não tivesse um inspetor varrendo atrás. (FONTES, 2016, p. 5)

simultaneamente em seu projeto do ensino profissional médio e também do curso superior de engenharia de operação. Edmar de Oliveira Gonçalves era um dos membros da comissão de administração do PRODEM, que contava em sua equipe com mais dois docentes da ETF-CSF: Carlos Magno Pereira e Osvaldo Vieira Nascimento (BRANDÃO, 2009a; SILVEIRA, 2010).

O poder disciplinar, intimamente associado ao panoptismo, propocionava um controle *normalizante*. A vigilância, peça fundamental na engrenagem do poder disciplinar e no aparelho de produção de *corpos dóceis* na ETF-CSF, permitia a qualificação, a classificação e a punição dos alunos. A visibilidade dos mesmos possibilitava diferenciações e sanções (FOUCAULT, 2001). Sendo assim, o poder panóptico contribuiu para que momentos de observação e vigília crescessem e também pudessem contar com um maior número de potenciais vigilantes (SILVA, 2007).

Nesse sentido, Fontes (2016) inclusive partilhou um acontecimento de 1971 envolvendo o inspetor Descartes da Costa Lima, naquele momento chefe da disciplina na ETF-CSF, e reforçou a impressão também relatada por Silveira (2016) de que o corpo de inspetores da instituição contava com policiais e agentes do DOPS:

Muitos sabiam que boa parte daqueles inspetores eram policiais, a gente não sabe de onde, de que formação. E o chefe da disciplina, o Descartes era policial. Com esse, eu tive uma experiência terrível. O Descartes me chama um dia pra falar comigo e diz “Preciso falar uma coisa muito grave com você! Você foi citada num depoimento e o DOPS tá de olho em você achando que você pode ser comunista!”, aí ele mesmo fazia o policial bonzinho, “mas eu acho que não. Eu conheço você, você é boa aluna, mas então você pode contribuir com a gente e vai ficar tranquilo. Mas só tem uma coisa: você não pode falar nada com seus pais, você não pode falar absolutamente nada com eles porque o que eu tô falando com você... Eu tô correndo risco, tô falando uma coisa muito confidencial, você sabe que lá no DOPS ninguém pode dizer nada”. E eu fiquei gelada! Realmente, eu não sei como eu não desmontei. Aí ele diz: “Você conhece um tal Baixinho?” e eu falei: “Sim. Tem um Baixinho na minha sala porque ele é muito alto, tem um Baixinho da outra turma porque ele é baixinho...”. E aí ele meio que ficou embromando (FONTES, 2016, p. 5).

Fontes (2016) conjecturou que o motivo para tal interpelação do chefe do setor disciplinar da escola provavelmente foi a encenação da peça de Bertold Brecht supracitada. A mesma também contou que após esse incidente ela e seu grupo de amigos, a maior parte composta por estudantes também filiados ao PCB, começaram a ser seguidos em ônibus e foram fotografados na porta da escola. Por conta disso, eles decidiram passar 15 dias fora de casa por precaução, com medo de retaliações.

Com Foucault (2001) percebemos que o poder disciplinar disseminado pela ETF-CSF almejava deixar mais obedientes os corpos mais produtivos e úteis para a escola. A disciplina então usava os corpos para constituir uma maquinaria eficiente e produtiva, fabricando os indivíduos dos quais conseguia se apropriar. Por isso, a atmosfera de controle e coerção não se suavizou nos anos seguintes à saída de Fontes da ETF-CSF.

Descartes da Costa Lima, por exemplo, também foi nominalmente recordado por Silveira (2016):

(...) esse inspetor, “putz grila”. Ele ficava bem na entrada principal da escola, que era pela Avenida Maracanã. E ele ficava ali. Mal eu entrava e ele já me pegava pra conversar. Aí perguntava, conversava... Ele falava inglês e aí ele queria saber se eu falava inglês e tal. Uma vez trouxe um livrinho, Ben-Hur, em inglês pra eu ler. Eu não sei o porquê. **Então eu acho que não era coincidência o Descartes, que era esse inspetor, estar na porta da escola me esperando. E a gente ouvia dizer que ele era realmente do DOPS. Tanto é que quando o regime termina ali em 1984, 1985, ele foi... saiu da escola.** Muitos inspetores saíram porque acaba a missão deles. Mas tinham muitos outros. Tinha o Israel que era o verdadeiro cão de guarda do General Cruz, o coordenador do curso de Telecomunicações e também do Curso Pentaconta (SILVEIRA, 2016, p.10).

Diante das informações dadas por Fontes (2016) e Silveira (2016) de que Descartes da Costa Lima seria policial, cabe observar que buscas feitas no Diário Oficial da União apontaram que o mesmo foi contratado pelo governo federal como auxiliar de portaria em junho de 1964 (DOU, 17/06/1964, p. 29) e se aposentou em outubro de 1984 no cargo de assistente de alunos celetista da Escola Técnica Federal da Bahia (DOU, 09/10/1984, p. 12; 14/12/1987, p. 6451). Diante de tais informações, não é possível confirmar se o mesmo era de fato policial ou agente do DOPS, apesar da convergência nas informações prestadas pelas ex-alunas e pelo ar certeza nas afirmativas. Isso nos leva a atentar para a complexidade dos processos de subjetivação relacionados às memórias, já que as mesmas estão ancoradas aos espaços e grupos sociais por onde circulamos. Contudo, é interessante reparar que a construção de um discurso que afirmasse isso para os alunos naquele momento pode ser entendida como uma possível *estratégia* (DE CERTAU, 1998) para auxiliar o controle do corpo estudantil da escola pelo medo e pela incerteza. Isso ocorreria porque os discentes saberiam que estavam sendo vigiados por um tipo específico de vigia fortemente associado à violência ditatorial sem que, de fato, eles o fossem efetivamente (FOUCAULT, 2001).

Não obstante, o terror relatado por Fontes (2016) ao ser interpelada pelo inspetor também foi sentido por uma amiga próxima de Silveira interrogada no setor de disciplina da escola:

Nós tínhamos realmente muito medo. Um grupo menor ficou muito íntimo, muito amigo, e aí uma colega nossa que veio a falecer no ano passado foi chamada em algum momento no espaço da inspetoria e aconteceu alguma coisa. E ela morreu sem dizer o que tinham feito com ela. Ela só dizia que não queria saber de mais nada daquilo, que não ia falar nada sobre isso. A gente não sabe. Ela não dizia e não disse. **Tinha**

um tal do Livro Preto com o qual eles ameaçavam a gente permanentemente. Se o nome fosse para o Livro Preto, nós estaríamos marcados para o resto da vida e tal. E ela foi chamada nesse ambiente aí onde tinha esse Livro Preto [grifos nossos] (SILVEIRA, 2016, p.1).

Esse ocorrido mostra que, quando a vigilância não era suficiente para prevenir as infrações disciplinares, as punições acionadas pela instituição como estratégias de tecnologia política visavam docilizar os infratores, tornando suas forças submissas e mais úteis para os aparelhos de poder (FOUCAULT, 2001). Ele evidencia também que a escola desenvolveu não só mecanismos de controle e repressão, mas também possuía formas de levar os estudantes transgressores a uma preocupação de ordem reflexiva, incentivando a vergonha, o remorso ou o auto-policimento (SILVA, 2007).

Apesar disso, Correia (2016) é enfática ao argumentar que na ETF-CSF não havia clima de controle sobre os estudantes, apesar de reconhecer que havia inspetores atuando pela escola inteira, e mobiliza sua experiência anterior dentro de uma escola católica para ressaltar seu ponto de vista:

Você tem que ter frequência, assistir aula, seus direitos, seus deveres. Mas não tem fiscalização. **Então, por exemplo, você tá vindo de um colégio de irmãs em que tudo, todos os seus passos são vigiados, né? E ali dentro era total liberdade. Não ficavam em cima.** Ficavam nos corredores, assessorando professor no que ele precisasse... Ninguém ficava pelos pátios pegando aluno pra ir pra sala de aula. Nunca vi assim de pegar pelo braço, advertir e ir pra sala de aula. Não tinha punição. Não via na escola um tipo de punição ou algo assim. Mas eles estavam pelos corredores o tempo todo. (CORREIA, 2016, p. 5).

A fala acima permite que atentemos ao modo como o poder se manifestava imperceptivelmente nas microrrelações dentro da escola (FOUCAULT, 2000). Além disso, junto com Foucault (2001), reparamos o quanto a disciplina, enquanto técnica específica de um poder que toma os indivíduos como objetos e instrumentos de seu exercício, produzia indivíduos que naturalizavam a forte vigilância e o estreito controle disciplinar. Sem possuírem total consciência disso, os estudantes encontravam-se sujeitados a uma lógica de poder e de saber que os levava à obediência e concomitantemente os estimulava a serem vigilantes uns dos outros e dos demais atores escolares (SILVA, 2007).

Outro ponto a ser suscitado é que Fontes (2016) sinaliza outro potente fator para estresse e apreensão: o machismo que permeava as relações sociais na escola, de modo especial entre inspetores e alunas.

Era muito homem, um machismo brutal. Se por um lado, o machismo fazia com que as poucas meninas em cada curso fossem muito mimadas pela turma, por outro, tinha que tomar bastante cuidado porque era uma

escola bruta e era uma escola machista. Pra você ter uma ideia, no dia em que eu avisei que ia casar, eu casei em 1973... No dia em que eu avisei que ia casar, eu recebi umas 5 propostas de casamento, inclusive de professor. Isso é machismo. E eu tenho quase certeza que essas cantadas e propostas de casamento eram porque todos descobrem então que já que eu não sou virgem... Pra mim, o dramático do machismo eram os inspetores da escola. Eram homens. Grandes. Essa coisa de “inspetor de escola só pode ser homem”. E meio truculento, claro. Ali pra mim era a condensação do machismo explícito (FONTES, 2016, p. 10).

Precisamos relativizar essa consideração de Fontes (2016), tendo em vista que a documentação do arquivo escolar esclareceu que também havia inspetoras exercendo as funções de vigilância e controle do corpo discente. Nunes (2004), nesse sentido, adverte para os usos convenientes do *esquecimento*, quando as memórias são arrumadas de acordo com nossos sentimentos e crenças, mesmo que de forma involuntária, por conta de nossas experiências sociais. No entanto, a fala de Correia (2016) também trouxe à tona lembranças sobre o machismo que existia na ETF-CSF. No caso dela, a postura de um professor do curso técnico de Eletrônica, Eugenio Trombini Pellerano, era a que melhor refletia o machismo o qual as alunas da escola estavam submetidas:

No próprio laboratório de Eletrônica tinha o Eugenio que era perseguidor das meninas, só meninos tinham privilégios. Tudo dos meninos era ótimo. Você via o Eugenio e aquele filinha atrás dele dos “meninos do Eugenio”. Ele tinha a coisa de perceber quem se destacou. “Ah, você vai fazer isso” e ele determinava o que cada um ia fazer e botava os meninos como auxiliares dele. Mas era aquele grupo dos protegidos. Ele não escolhia nenhuma menina. Eu sei que ele tinha um preconceito com as meninas horrível! Menina nunca fazia nada que prestasse. E olha que tinha muita menina em Eletrônica. E as próprias professoras mesmo falavam “Não liga pro Eugenio, você já sabe como é que é” (CORREIA, 2016, p.17).

Nesse caso, vislumbramos o poder da *opinião* dentro da ETF-CSF. Indiretamente, podemos conjecturar que a *opinião*, instrumento do panoptismo, também preveniria ações nocivas à estrutura do poder devido ao constrangimento imputado pela visibilidade. Afinal, o panoptismo permite que os sujeitos vigiem-se e coajam-se mutuamente (FOUCAULT, 2000). Além disso, não apenas as violências *institucional* (DUBET, 2006) e a *simbólica* (BOURDIEU, 1989) alcançaram os estudantes da escola a partir de pressões, intimidações e assédios dos olhares dominadores da instituição. Houve um caso particular de violência física ocorrido publicamente no prédio da ETF-CSF com uma aluna da Escola Técnica Federal de Química, que naquela época compartilhava alguns os espaços com a ETF-CSF, e que merece ser registrado por traduzir bem o cenário autoritário e intransigente no qual as personagens desse capítulo estavam inseridas:

O nome dela era Beta! **A polícia entrou na escola de Química, pegou a menina e saiu com ela pela janela.** Porque estava na hora do recreio, o pátio estava cheio e eles ficaram com medo de ter alguma reação dos alunos e tal. Saíram com ela pela janela. Ela era filha de italianos. A família entrou em contato imediato com o consulado italiano porque ela foi torturada, mas a família conseguiu que ela fosse extraditada para a Itália. Foi em 1970, 1971, quando eu tava na escola. **Essa eu vi! Eu vi, ninguém me falou! Eu tava naquilo! A escola tocou um alerta, a escola meio que entrou num clima extremamente estranho e rapidamente desfeito. A menina foi levada embora e ninguém podia falar do assunto.** A gente não sabe o que tá acontecendo (FONTES, 2016, p. 7 e 8).

Diante de tais acontecimentos, não é surpreendente que a informação nº 4953 de 06/11/1974 (ETF-CSF, 1974), localizada no arquivo confidencial da escola e emitida pela Divisão de Segurança e Informação do Ministério da Educação, solicitasse que Edmar Gonçalves não respondesse a quaisquer contatos da Anistia Internacional. O documento também instruía que as correspondências que por ventura chegassem à ETF-CSF oriundas daquela organização fossem encaminhadas à mesma Divisão para que não fosse reforçada uma dita campanha difamatória contra o Brasil.

Em relação à luta contra a ditadura civil-militar, naquele momento, ao contrário do que ocorreu até 1968, o PCB pouco podia fazer em prol de seus filiados. Fontes, que já era oficialmente ligada ao setor secundarista do partido antes mesmo de ingressar na ETF-CSF e só se desligou após sair da escola, informou que diante dos casos ocorridos na escola

(...) o Partido [Comunista Brasileiro] não tinha nem muito o que ensinar pra gente. O Partido não estava ali muito presente, não tinha condição. O Partido estava completamente alquebrado. O que tinha eram os alertas. Se alguém for preso, durava um tempo pra não falar e poder os outros serem alertados. Se tiver polícia perto, fica atento e não vai pra casa. Não entre em casa se tiver alguma suspeita. Nem advogado a gente tinha. O papel do Partido era ser um espaço onde a gente mais conversava sobre política do que qualquer outra coisa. Inclusive, mais do que como organizador real. Ele podia dar sugestão, mas o que um partido como o Partido podia? (FONTES, 2016, p. 11)

Afinal, para essa depoente, a ditadura não poderia permitir que a ETF-CSF se constituísse como um ponto de disparo do gatilho da “subversão” no meio operário. Por isso, seus estudantes precisariam ser formatados e conformados de acordo com os preceitos caros ao regime:

A escola técnica, eu entendi que ela era pra [formar] capatazia pela repressão que tinha na escola. Aqueles alunos podiam ser perigosos porque eles poderiam estar em contato nas fábricas e iam estar trabalhando nas empresas. Então a repressão sobre a escola era muito intensa. Era mais intensa que no [Colégio] Pedro II, que nas outras escolas. Menos talvez só que no Colégio Militar (FONTES, 2016, p.10).

Assim, o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame consolidaram a eficiência do poder disciplinar dentro da escola com mecanismos tanto de vigilância, quanto de disseminação do controle pela instituição (FOUCAULT, 2001; SILVA, 2007). Mas, uma figura é importante para entendermos de que modo se desenvolveram os movimentos de vigilância e repressão de alunos no interior da ETF-CSF: o diretor geral da instituição, professor Edmar de Oliveira Gonçalves. Por isso, no tópico seguinte nos debruçaremos especificamente sobre esse docente, correlacionando sua atuação no interior da escola às transformações nas políticas públicas educacionais arregimentadas no Brasil ditatorial.

3.3 – Edmar de Oliveira Gonçalves: o construtor de memórias

Foucault (2000) discute que o poder torna-se viável por que não apenas reprime, mas também cria saber. Ao mesmo tempo, o saber resulta em poder. Desta forma, o desejo de se ter poder e a capacidade de se produzir saber viabilizam relações enraizadas de poder. Por isso, talvez não seja mera coincidência que o período de maior inflexão da ditadura civil militar³⁹ (1968 – 1974) foi também o momento mais profícuo da carreira de Edmar Gonçalves.

Em 1969, o professor provavelmente realizou um curso de administração educacional com duração de um mês na Universidade de Michigan (CORREIO DA MANHÃ, 06/12/1968, p.3) e, de acordo com Dias (1973), também recebeu a medalha “Mérito Tamandaré”, distinção destinada a autoridades ou instituições que tenham prestado relevantes serviços para divulgar e fortalecer as tradições da Marinha brasileira (BRASIL, 1986). A medalha “Mérito de Segurança do Trabalho” e a medalha e o diploma “Amigo da Marinha” também foram outorgados ao professor, respectivamente em 1970 e em 1971. Na imprensa não pedagógica, foi possível apreender reflexos dessa aproximação do docente com a Marinha do Brasil ao localizarmos que alunos da escola, por exemplo, visitaram a Fábrica de Artilharia da Marinha e participaram de palestras sobre as atividades dessa Força Armada (JORNAL DO BRASIL, 07/06/1972, p. 3).

Além disso, em 1972, Edmar Gonçalves recebeu o grau de Cavaleiro da Ordem Nacional do Mérito Educativo, concedido pelo presidente general Emílio Médici e pelo

³⁹ Entendemos por momento crítico da ditadura civil-militar o período de tempo que se estendeu de 1968 com a edição do Ato Institucional nº 5 pelo general Costa e Silva até 1974 com o fim do governo do general Médici e início do mandato do presidente Geisel, quando se iniciou o chamado “período de distensão política”.

coronel Ministro da Educação Jarbas Passarinho (DOU, 24/11/1972). Não obstante, o professor também passou a Diretor Geral do Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação (JORNAL DO BRASIL, 08/11/1972, p. 15; 11/11/1972, p. 13), onde ficou até 1974 (DOU de 07/08/1973, 19/10/1973 e 28/01/1974). Segundo Silveira (2016):

Na realidade, era acúmulo de função. Ele fazia as duas coisas. Esse departamento do MEC não era em Brasília, acho que era pelo Estado da Guanabara. Ele tanto era diretor da Escola Técnica Celso Suckow da Fonseca, quanto da Escola Técnica Federal de Química, porque funcionava dentro do nosso espaço. A Federal de Química em algum momento perdeu seu espaço e, ali, ele abriu um espaço. Aí acumulava essa função de diretor das duas escolas. E também tinha esse cargo [no Ministério da Educação] (SILVEIRA, 2016, p. 16).

No ano de 1972, ele também foi nomeado membro da Comissão Supervisora da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus pelo Secretário de Educação e Cultura do Estado da Guanabara (JORNAL DO BRASIL, 25 de maio de 1972, p.20) e em 1973 foi admitido como sócio efetivo da Associação Brasileira de Educação (CORREIO DA MANHÃ, 02 de outubro de 1973, p. 10). Quase uma década depois, no ano de 1981, o docente ainda desfrutava de reconhecimento público e recebeu o título de cidadão honorário do município do Rio de Janeiro (CÂMARA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO, 1981). Tais elementos evidenciam o quanto, durante o regime civil-militar, o docente gozou de prestígio conferido por autoridades civis e militares.

Cunha (2014) afirma que naquele momento, as escolas técnicas industriais foram bastante reconhecidas pela qualidade de seus cursos, que levavam os egressos à empregabilidade e ao sucesso nos exames vestibulares. Porém, Silveira (2016) acrescenta que a gestão de Edmar Gonçalves não era satisfatória de forma unânime dentre seus pares docentes dentro da ETF-CSF, uma vez que havia professores na escola que se sentiam insatisfeitos com os rumos que a instituição estava tomando:

Com relação à direção, havia crítica, é claro, né? Falavam algo que não era bom. Que era um diretor *pro tempore*, mas que nunca saía por conta do próprio regime, entendeu? Então é um aparelhamento mesmo da Escola porque ela sempre esteve voltada para os interesses do Estado e, particularmente, naquele momento desenvolvimentista, ela precisava dar resposta à entrada do capital internacional. Era nesse sentido. Mas não se entrava muito nesses detalhes, mais ligados realmente à ética (SILVEIRA, 2016, p.1 e 7).

Apesar das resistências internas, explícitas ou não, o tipo de formação técnica oferecida pela ETF-CSF era festejado por muitos como o melhor caminho a ser adotado para aperfeiçoar a educação do país. Por isso, em novembro de 1970, o diretor geral da

escola foi convidado a proferir uma palestra sobre o ensino técnico profissional em um seminário que debateu as relações entre educação e trabalho. Do mesmo evento, participaram nomes influentes no regime: João Paulo dos Reis Veloso (Ministro do Planejamento), Raimundo Muniz de Aragão (Presidente do Conselho Federal de Educação e ex-Ministro da Educação), coronel Mauro Rodrigues (Secretário Geral do Ministério da Educação), Padre José Vasconcellos (do Conselho Federal de Educação) e Professora Edília Coelho Garcia (Presidente do Sindicato dos proprietários de estabelecimentos de ensino), entre outros (CORREIO DA MANHÃ, 19/11/1970, p.11).

Segundo o jornal Correio da Manhã (26/11/1970, p.3), o seminário tratou do anteprojeto da reforma que viria a ser implementada pela Lei n. 5692/1971, futuramente denominada Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus (BRASIL, 1971). De acordo com o mesmo veículo de comunicação, Edmar Gonçalves teria definido o tipo de ensino oferecido na ETF-CSF como a “mola mestra” para a economia brasileira se desenvolver, desde que o mesmo fosse cursado pelos “mais bem dotados intelectual e vocacionalmente” e se consolidasse como uma ação conjunta do governo com os empresários. Além disso, o ensino técnico profissional não deveria desumanizar a formação dos estudantes (CORREIO DA MANHÃ, 05/12/1970, p.9). Nesse quesito, o depoimento de Fontes permite que questionemos até que ponto a instituição que ele dirigia de fato zelava por isso:

O objetivo do CEFET era formar capatazia. Era formar trabalhador de controle sobre trabalhadores desqualificados, o que eu chamo de capatazia, aquele controlador médio. Ele não chega a ser um gestor. E, em alguns casos, formava também mão de obra direta. Não era claro pra todos os colegas, mas uma boa parte mais ou menos sabia e intuía e aceitava ou aceitava menos essa formação. Pra uma capatazia superior, tinha a Engenharia de Produção, que também tava no mesmo prédio. (FONTES, 2016, p.4)

Apesar dessa crítica de quem vivenciou o auge do tecnicismo em sua formação, para as correntes dentro do Ministério da Educação alinhadas à ESG, a reforma do ensino de 1º e 2º graus determinada pela Lei n.º. 5.692/1971 permitiria a construção de um elo entre a escola e o trabalho, fazendo com que a profissionalização fosse a ponte entre educação e desenvolvimento e resultasse na solução para a maioria dos problemas da educação brasileira (CUNHA, 2012). Embora essa inédita política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau possa ser considerada o grande fracasso da ditadura no campo educacional (CUNHA, 2014; 2014a), Edmar Gonçalves foi um dos aguerridos defensores da mesma.

Em artigo publicado na revista da Operação Mauá (OPEMA) localizado no arquivo escolar, o diretor da ETF-CSF mobilizou dados da própria escola para defender a fusão dos ramos do 2º ciclo do então ensino médio, de modo a findar a formação exclusivamente propedêutica e obrigar a oferta de cursos profissionalizantes por todas as instituições escolares do país. A argumentação era pautada no sucesso dos alunos da escola, preparados para o mercado de trabalho e formados já com habilitação profissional, apesar da flagrante incongruência do projeto (CUNHA, 2014). Tal publicação foi editada pela gráfica da própria ETF-CSF e amplamente distribuída pelo professor em diversas oportunidades (CORREIO DA MANHÃ, 02/08/1972, p. 2).

É interessante notar que Cunha (2014a) argumenta que os militares brasileiros possuíam uma tendência estatista espontânea, mas que políticas educacionais privatistas foram formuladas e implementadas por influentes grupos de apoiadores diretos do golpe de 1964 e do prosseguimento do regime autoritário. Podemos perceber a simbiose Estado-capital também atravessando a história da ETF-CSF na década de 1970: no fim de 1969, já circulava a notícia de que a escola ofereceria seus laboratórios e equipamentos para empresas utilizarem com a chancela de seu diretor geral (CORREIO DA MANHÃ, 01/12/1969, p.14).

Em 1972, antes mesmo de ser nomeado para a Diretoria do Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação, Edmar Gonçalves criou laboratórios móveis com auxílio de alunos da própria ETF-CSF para atender às escolas particulares que não dispunham de estrutura para fornecer aulas práticas de ensino técnico. Segundo a reportagem, o professor teria feito essa proposta como uma alternativa para que as instituições particulares de ensino não precisassem investir “quantias vultuosas com riscos de prejuízos” (JORNAL DO BRASIL, 04/08/1972, p. 14).

No ano seguinte, já na condição de Diretor do Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação, Edmar Gonçalves defendeu a criação de Centros Interescolares para solucionar problemas na implementação da Lei n. 5692/1971 e afirmou que a ETF-CSF seria a base definitiva para um desses Centros, que congregaria estudantes de escolas públicas e particulares. A instituição, dirigida por ele, disponibilizaria laboratórios, oficinas e equipamentos para uso comum das demais escolas conveniadas (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 31/01/1973, p. 1). Curiosamente, o Correio da Manhã (28/07/1973, p.2) noticiou que, enquanto um dos idealizadores dos Centros Escolares, Edmar Gonçalves participou da negociação de empréstimos financeiros junto a organismos internacionais para viabilizar a implantação de tais aparatos. 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.

Pouco tempo antes, o professor já havia deixado clara sua preocupação com o modo como a iniciativa privada implementaria o então ensino profissionalizante ao participar de um simpósio para a discussão do assunto. O evento contou com a participação de diferentes figuras e entidades interessadas pela temática, dentre as quais destacamos o presidente do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Particular (professor Aquiles de Almeida Barreto), o presidente da Associação de Educação Católica (padre Vicente Adamo) e uma representante dos Conselhos Federal e Estadual de Educação que já havia presidido o Sindicato dos Proprietários de Estabelecimentos de Ensino (professora Edilia Coelho Garcia) (JORNAL DO BRASIL, 26/06/1973, p. 27). Por isso, ressaltamos que, segundo Cunha (2014a), tais Conselhos de Educação eram cada vez mais influenciados pelos empresários do ensino e permeados por ideias privatistas. Afinal, os defensores do ensino público gratuito foram sendo substituídos nesses espaços e nas direções dos sistemas educacionais pelos interessados em que o subsídio do Estado às escolas particulares fosse uma prática hegemônica (CUNHA E GÓES, 2002). Talvez não por acaso, Edmar Gonçalves aproveitou sua palestra em tal simpósio para anunciar que o Ministério da Educação prestaria ajuda técnica e financeira a partir da concessão de bolsas de estudo às escolas particulares (JORNAL DO BRASIL, 28/06/1973, capa). Tal iniciativa é mais um indício de que nesse período foi consolidado um sistema de transferência de recursos públicos para o setor privado de ensino pautado na oferta de bolsas de estudos (CUNHA E GÓES, 2002).

Em um balanço realizado para o Jornal do Brasil a respeito de seu primeiro ano de mandato à frente do Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação, Edmar Gonçalves argumentou que as parcerias firmadas entre o Ministério da Educação e o Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) possibilitaram que fossem superadas as dificuldades iniciais para a implementação da Lei n. 5692/1971 (JORNAL DO BRASIL, 02/12/1973, p. 59).

Mesmo após ter sido desligado do Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação, o então diretor da ETF-CSF prosseguiu como uma figura influente nessa questão, a ponto de ter sido integrante de uma comissão de reestruturação do vestibular unificado da Cesgranrio. A equipe visava alterar o perfil do pleito de modo que fossem

abarcadas as diretrizes para o ensino profissionalizante (JORNAL DO BRASIL, 03/05/1974, p. 20).

A propósito, apesar de sua trajetória prévia ter sido como docente do ensino técnico e de sua experiência no Ministério da Educação ter ocorrido no Departamento de Ensino Médio, no início do ano de 1975, o professor era apresentado como supervisor de cursos de especialização da Associação Universitária Santa Úrsula, instituição particular de ensino superior do Rio de Janeiro (Imagens 2 e 3):

CURSO DE ENGENHARIA FERROVIÁRIA

A ASSOCIAÇÃO UNIVERSITÁRIA SANTA ÚRSULA continuando a programação de cursos em nível de Especialização comunica a abertura de inscrições para o de Engenharia Ferroviária.

CONSELHO DE SUPERVISÃO:
Jaime Maschkovich
Edmar de Oliveira Gonçalves
Agrícola de Souza Bethlem
Cesar Reis de Cantanhede Almeida

INSCRIÇÕES: 3 2 a 21 2 75

LOCAL: Associação Universitária Santa Úrsula
Rua Fernando Ferrari, 75
Tel. 266-5512 — R. 33.

CURSO DE ENGENHARIA ECONÔMICA E ADMINISTRAÇÃO INDUSTRIAL

A Associação Universitária Santa Úrsula, iniciando a PROGRAMAÇÃO DE CURSOS EM NÍVEL DE ESPECIALIZAÇÃO, comunica a abertura de inscrições para ENGENHARIA ECONÔMICA e ADMINISTRAÇÃO INDUSTRIAL.

CONSELHO DE SUPERVISÃO: Jaime Maschkovich
Edmar de Oliveira Gonçalves
Agrícola de Souza Bethlem
Cesar Reis de Cantanhede Almeida

INSCRIÇÕES: até 31 de janeiro de 1975

LOCAL: Associação Universitária Santa Úrsula — Rua Fernando Ferrari, 75 — Botafogo.

HORÁRIO: das 19 às 21 horas -- INÍCIO: 17 de fevereiro
Demais informações na Divisão de Ensino da AUSU ou pelo telefone 266-5512 Ramal 33

Imagens 8 e 9: Anúncios de cursos de especialização no ensino superior onde Edmar Gonçalves consta como membro do conselho de supervisão.

Fonte: Reprodução do Jornal do Brasil (08/01/1975, p. 21; 02/02/1975, p.29)

Curiosamente, ao término do ano de 1975, Edmar Gonçalves tornou-se vice-reitor administrativo da Santa Úrsula, já reconhecida como universidade (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 20/12/1975, p. 8). Silveira (2016) nos ajuda a pensar a estreita relação do professor com essa instituição privada de ensino superior ao esclarecer que “os coroneis que davam aula na Escola Técnica davam aula na Santa Úrsula porque havia um convênio” (SILVEIRA, 2016, p. 14).

É interessante observar como a imagem do professor era sempre veiculada de modo elogioso na grande imprensa, como se as percepções sobre ele e suas ações como gestor fossem sempre positivas e consensuais. Além da censura que obviamente controlava o que poderia ser exposto nos jornais, notamos que o próprio Edmar também fiscalizava as informações noticiadas na mídia sobre a ETF-CSF de modo a prevenir que seu trabalho

fosse afetado pelo descrédito. Afinal, as relações de poder, mesmo que algumas vezes invisíveis, permeiam toda a sociedade e impulsionam produções tecnológicas e discursivas que as legitimam (FOUCAULT, 2000).

O Diário de Notícias (07/07/1970, p. 7), por exemplo, noticiou que o professor enviara uma carta à redação do impresso elogiando o modo como a instituição fora apresentada em uma reportagem veiculada dias antes. O mesmo jornal, anos depois, precisou publicar uma matéria desmentindo uma reportagem que afirmara a existência de problemas nas oficinas e laboratórios da ETF-CSF. Utilizando um tom severo e palavras duras, o diretor da escola obrigou que o periódico se retratasse e ofereceu a escola para que os jornalistas se capacitassem para divulgar a verdade e trabalhar com sensatez (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 26/02/1976, p.7).

Um caso interessante de imbróglgio provocado por uma reportagem que poderia ter manchado a reputação da ETF-CSF pôde ser apreendido no arquivo confidencial do diretor da escola, assim como a enérgica resposta do diretor da instituição. O ocorrido está exposto em relatório do inspetor Nilton Stelin - que concorreu para o ingresso no serviço público federal como agente de polícia (DOU, 12/05/1955, p.40) - ao diretor Edmar Gonçalves. No texto é debatido que um erro do jornal Última Hora publicado em 23/09/1970 disseminou a informação de que um aluno da escola, Fernando Quintas do Paço, do curso de Máquinas e Motores, seria usuário de entorpecentes. Indignado com a repercussão da notícia, o diretor da escola acionou formalmente, através do ofício nº512 de 17/09/1970, o juizado de menores solicitando que um juiz tomasse as providências cabíveis contra o jornal para reparar o equívoco (ETF-CSF, 1970a). Em outro ofício, nº 513 de 17/09/1970, Edmar Gonçalves se dirigiu ao diretor do Última Hora solicitando que a notícia fosse desmentida (ETF-CSF, 1970b). Não bastasse acionar um juiz e a redação do jornal, o diretor também encaminhou um ofício, nº 514 de 17/09/1970, ao diretor do Serviço de Segurança e Informação reclamando do ocorrido (ETF-CSF, 1970c). O juiz de menores ouviu o depoimento do estudante e o jornal publicou uma errata, reconhecendo o erro, aparentemente encerrando a discussão. Como sinal de que a questão do uso de psicotrópicos era tratada com muita rigidez e seriedade pela direção da escola, no arquivo escolar, junto aos documentos do arquivo disciplinar, foi localizado um texto escrito por José Elias Murad e datada de outubro de 1974 que ensinaria seus leitores a identificar possíveis usuários de narcóticos.

Se a grande imprensa não passava incólume pelo crivo do diretor da ETF-CSF, os professores também precisariam desenvolver uma postura atenta para se manterem na escola:

Ele era o diretor e o que acontecia: ele demitia como admitia. Ele dizia o tempo todo “Eu mando embora! Eu mando embora!”, ameaçando os professores. Até mesmo aqueles que eram estatutários. O vice-diretor [tinha] aquela coisa que manda aluno fazer questão, aluno de outro curso que vinha pra tirar questão e “vou tirar ela de sala de aula, vou botar no serviço administrativo, vou botar como inspetor, vou botar como inspetora”. Tinha essas ameaças: pegar um professor e colocar pra exercer uma atividade que era reconhecidamente de menor prestígio. Talvez tivesse ali um acordo pro Edmar aparecer sempre como uma figura boa, benevolente. Eu não lembro dele fazer alguma coisa de enfretamento direto, era tudo muito sutil com os colegas que ele não gostava. Fazia esse coisa do “vou mandar embora”, mas o restante... (SILVEIRA, 2016, p. 13 e 14).

Tal entendimento de Silveira (2017) sobre a postura do diretor da escola reforça que a concepção de que o poder manifesta-se enquanto relação e não como um objeto ou mercadoria (SILVA, 2007). Ainda sobre o vice-diretor da ETF-CSF, que apenas foi recordado por Silveira (2016), obtivemos a seguinte impressão a respeito do mesmo:

O vice-diretor na época era bem ditador, muito mais que um militar. Falava muito bem, porque era alguém ligado às Letras e ao Direito. Ex-aluno ele não tinha sido. Eu não lembro de alguém ter falado que ele tivesse estudado lá, até por conta dessa formação que era mais humanística. Não consigo lembrar o nome dele [Walter de Toledo Piza que, antes de tornar-se vice-diretor da Escola, dirigiu o INEP de 1966 até 1972], mas era um terror também. Era vice-diretor e ele chamava os alunos ao gabinete dele, que era bem colado ao do Edmar, e não era fácil não (SILVEIRA, 2016, p.7).

Fontes (2016) pondera que sua representação sobre o diretor da ETF-CSF era negativa mais por conta da ação dos inspetores que estavam sob seu comando do que por atitudes dele que ela tenha testemunhado:

Minha lembrança dele [Edmar Gonçalves] é ruim, mas eu nunca tive contato próximo com ele. **Ele era o chefe do Descartes. No fundo, pra mim ele era o chefe do Descartes. Ele mandava o Descartes fazer aquelas coisas e se não mandava, aceitava.** Então eu tinha horror dele, mas não tinha nenhum contato com ele. Ele provavelmente me chamou uma ou duas vezes no gabinete dele, eu não me lembro bem pra que. **Mas ele é a figura, na minha cabeça, do diretor daquela central penitenciária produtora de capatazia subalterna [grifos nossos]** (FONTES, 2016, p. 9).

É importante perceber que a memória se relaciona com tradições herdadas pelos sujeitos e também por sentimentos profundos que surgem independentemente de suas

vontades, fazendo com que suas reminiscências e impressões possam vir à tona de forma repentina e inusitada (ARAUJO E SANTOS, 2007). Por isso, apesar de seu depoimento apresentar hipérboles que provavelmente refletem questões identitárias e vivências relacionadas à sua longa trajetória como militante comunista (POLLAK, 1992), o testemunho de Fontes (2016) oportuniza que reflitamos o quanto as relações disciplinares estavam pulverizadas por toda a instituição e como elas eram desencadeadas no cotidiano escolar a partir dos diferentes posicionamentos dos sujeitos sociais. As interações em meio aos múltiplos olhares de vigilância eram atravessadas por variados constrangimentos, valorizações e diagnósticos que dependiam dos discursos e das práticas desses sujeitos e da instituição (SILVA, 2007).

Contrapondo as visões de Fontes (2016) e de Silveira (2016) sobre Edmar Gonçalves, temos o relato de Correia (2016). Esta apresenta uma lembrança do diretor mais próxima do perfil erigido na narrativa *monumentalizada* (LE GOFF, 1997) por Dias (1973) e evidencia como as memórias individuais revelam a complexidade das interações sociais vivenciadas por causa sujeito (ARAUJO E SANTOS, 2007):

:

Quando eu precisei do diretor pessoa, que foi pra mudança do meu curso, ele me recebeu. Aí conversei, contei minha história, que eu gostaria muito [de ser transferida de curso], que já foi uma vitória pra mim ter conseguido entrar e que eu queria mudar de curso, se ele achava que podia pelos pontos que eu fiz e tal. E ele falou: “Eu vou mudar você de curso. Tem vaga e você já é da escola, é mais fácil, você já tá aqui e sempre tem um jeitinho, né? Alguns são classificados e não ficam. Então você vai mudar pra Eletrônica.” Nem acreditava, né? **O diretor me recebeu, uma reles aluna que acabou de entrar, e me recebeu muito bem. Me ouviu, me atendeu e se disponibilizou pra qualquer coisa, “a direção tá aqui!” Então, assim, uma pessoa muito humana.** E muito capaz, porque eu não tenho o que dizer da época que eu passei ali, dos três anos, dessa parte estrutural da escola. **Então eu só tenho a elogiar ele como diretor** [grifos nossos] (CORREIA, 2016, p. 4).

Essa recordação de Correia (2016) serve para exemplificar porque não devemos ver o poder apenas como algo ruim, pois ele é capaz de produzir realidades, regimes de verdades, indivíduos e conhecimentos (FOUCAULT, 2001). Além disso, tal registro nos lembra que o poder sobrevive por encantar as pessoas e oferecer algo em troca para que elas se submetam a ele. Desse modo, o poder se concretiza nas relações sociais de modo estratégico e sutil (FOUCAULT, 2000). Inclusive, pondera De Certau (1998), força e sedução são modos de impor práticas e representações, às vezes até permitindo consentimentos por parte dos que sofrem a ação. Sob outra perspectiva, essa fala nos

permite conjecturar que não há nem verdade histórica, nem memória espontânea, pois nos processos de reconstrução do passado não há nada natural (ARAUJO E SANTOS, 2007).

No ano seguinte à conclusão do curso de Correia (2016), a ETF-CSF deixaria de existir e se transformaria oficialmente, por meio da Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978 (BRASIL, 1978), em um Centro Federal de Educação Tecnológica. Contudo, Edmar Gonçalves permaneceria por mais uma década à frente da instituição. Renomeada, impactada e modificada pelas políticas públicas educacionais do regime civil-militar que confundiram e misturaram diferentes concepções - como as de “ensino profissionalizante”, “educação tecnológica” e “ensino superior” -, a instituição foi levada a mudar profundamente seu repertório de cursos oferecidos e o perfil do público atendido, apesar de sua tradição na formação profissional de nível secundário ou médio (BRANDÃO, 2009a).

Por fim, convém lembrar que, mesmo diante do panorama austero e perigoso erigido desde o golpe civil-militar nos quais estavam imersos os sujeitos sociais e as instituições educacionais, as lutas em prol da democratização e de maior liberdade e autonomia nas relações e práticas sociais ocorridas dentro e fora da ETF-CSF surtiram efeito, mesmo que não nas proporções desejadas por seus agentes. Assim,

(...) entre o desespero e a apatia, caminhavam com dificuldade professores e estudantes que buscavam resguardar a dignidade de sua situação, só possível num ambiente de liberdades democráticas. A história mostrou que esses resistentes tinham razão, e, progressivamente, os desesperados e os apáticos voltam a reunir-se a eles nas lutas pela democratização do ensino em nosso país (CUNHA, 2002, p. 40).

EPÍLOGO

O olhar não é um ponto fixo sobre o qual decidimos nada, mas uma circunferência maiúscula repleta de palavras pisoteadas. Abrir os olhos é de certa forma pedir perdão a tudo aquilo que temos ignorado.

Carlos Skliar

Educação pública, laica, integral, plural e de qualidade. O sonho de Ícaro de expressiva parcela de estudantes e educadores brasileiros vem motivando há décadas fenômenos intrigantes no campo educacional. Entre os anos de 2015 e 2016, o que alguns intentaram denominar de “novo movimento secundarista” foi protagonista de mobilizações e reivindicações por quase todo o país. Articuladas aos movimentos sociais, as greves estudantis e as ocupações de espaços escolares provocaram o assombro de certos setores da sociedade, que presenciaram lívidos a vigorosa manifestação de alunos e alunas indignados com a deterioração das redes públicas de ensino.

Tais movimentos, ainda que careçam de análises mais profundas, presentearam o campo educacional com uma oportunidade ímpar para se pensar a respeito da questão democrática e sua relação com a educação brasileira. Diante da dura repressão enfrentada pelos estudantes que ocuparam suas escolas após três décadas do fim da ditadura civil-militar, fica uma pergunta inquietante: o que fizemos com a herança autoritária do regime violento que assolou nosso país de 1964 até 1985?

Maria Paula Araújo (2012) defende que em conjunturas de transição política, a construção de novos pactos pós-conflitos envolve a mediação pela *palavra* para suprimir os traumas e superar o legado áspero. Ao exercerem um papel simbólico e político libertadores, o testemunho e a memória assumem funções reparatórias, propiciando o estabelecimento de uma sociedade de fato democrática, permitindo reconciliações e ultrapassando o desejo por vingança.

Compactuando com essa premissa e compartilhando com Clarice Nunes (2004) o entendimento de que memórias articuladas sobre a escola podem ser fontes para a História da Educação, realizamos essa pesquisa de mestrado. Trouxemos à baila lembranças de cinco ex-alunos da destacada Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (ETF-CSF), atual Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), que vivenciaram a austeridade ditatorial em momentos distintos dentro do espaço escolar: antes e depois da promulgação do AI-5 ocorrido em 13 de dezembro de

1968 e do decreto-lei 477 instituído em 26 de fevereiro de 1969 (BRASIL, 1968; 1969), que marcaram a inflexão do regime diante das mobilizações contestatórias intensificadas em 1968 (LIRA, 2010). Afinal, não é possível isolar as ações pedagógicas dos universos sociais que as rodeiam (NÓVOA, 1995).

Ao longo de nossas investigações, pairava uma constante dúvida: o que estaria em jogo na construção de memórias sobre tais movimentos que deixaram de lado diferentes impasses e contradições de atos que eclodiram em conjunturas distintas e envolveram conteúdos e significados históricos diversos? As cinco entrevistas foram produzidas porque estávamos cientes de que, mesmo quando é abundante, a documentação arquivística escrita não é suficiente para descrever e permitir a compreensão de realidades complexas.

Por isso, a História Oral foi explorada para agregar ao trabalho as narrativas e sentimentos dos entrevistados, pessoas comuns e também sujeitos integrantes dos movimentos históricos, que tiveram suas experiências pessoais integradas à história coletiva. Sabemos que até os esquecimentos contribuem para dar suporte à reconstituição de representações e interpretações. Assim, enxergamos a História Oral como uma parceira da pesquisa documental ao entendermos que ambas deveriam caminhar juntas a fim de contribuírem mutuamente para a formação do arcabouço teórico da pesquisa (DELGADO, 2011). Apesar disso, a escassez de documentos no arquivo escolar e sua não organização comprometeram a pesquisa histórica com esse tipo de fonte documental, fazendo com que os depoimentos acabassem sendo acionados de modo mais recorrente ao longo de toda a dissertação.

Ressaltamos que utilizamos a metodologia da História Oral conscientes das críticas e limitações indicadas por Alessandro Portelli (1997), Philippe Joutard (2000) e Jorge Lozano (1996). Por isso, buscamos evidenciar ao longo do texto como os depoentes não eram sujeitos sociais neutros e imparciais, ao tentar evidenciar as subjetividades, conflitos e divergências em falas. Cabe ressaltar que percebemos que o lugar de fala deles alterou de modo considerável suas versões para os fatos previamente conhecidos através da pesquisa documental, da legislação e da imprensa e que suas visões sobre os acontecimentos narrados acabaram enviesadas, mesmo que não intencionalmente, de acordo com suas experiências, concepções e perspectivas. Esperamos ter conseguido sinalizar de modo satisfatório o surgimento de contradições e desencontros ao longo da construção de nossa

narrativa, uma vez que tentamos assumir uma postura de *analista completo*⁴⁰ da fonte oral (LOZANO, 1996).

Não por acaso, empreendemos um esforço para problematizar as memórias alcançadas sobre as manifestações estudantis, nos esquivando de suas *monumentalizações* (LE GOFF, 1997). Cientes de que memórias individuais foram fabricadas, uma vez que a recordação e o esquecimento foram frutos de manipulações conscientes ou inconscientes, também compreendemos a memória coletiva como um campo de lutas das forças sociais pelo poder. Afinal, a *memória*, bem como os demais rastros deixados pelo passado, são produções dos sujeitos e de suas épocas. Além do mais, percebemos uma forte interferência de disputas pelas memórias erigidas desse período para pavimentar as narrativas históricas sobre o movimento estudantil ao longo da ditadura civil-militar. Conforme nos alerta Araujo (2008), talvez seja preciso ir além do reconhecimento das profícuas relações entre história e memória para que possamos tentar compreender implicações e usos políticos da memória e do passado no presente.

A propósito, o *silêncio* e o *esquecimento* das *memórias subterrâneas* (POLLAK, 1989) ligadas às manifestações estudantis na ETF-CSF - repletas de disputas, constrangimentos e hesitações - no entanto precisará ser melhor refletido em trabalhos posteriores voltados especificamente para discussões sobre a produção de disputas entre versões, do “não-dito” e dos sentidos atribuídos às lembranças afloradas. Aliás, percebemos, no trabalho com as diversas fontes, indícios de que processos de *enquadramento da memória* (POLLAK, 1989; 1992) foram agenciados pelo então diretor da ETF-CSF, Edmar de Oliveira Gonçalves. Por exemplo, através de seu constante monitoramento da imprensa, notamos que as notícias sobre a instituição que ele dirigia não poderiam tratar quaisquer assuntos sem correr o risco de represálias. Portanto, havia um notório interesse de manipular a opinião pública sobre a escola por meio das representações da instituição nos jornais de grande circulação, que têm a capacidade de persuadir seus leitores (CAMPOS, 2012). Nesse ponto, é valioso notar que os detentores do poder decidem quais narrativas deverão ser lembradas, preservadas e divulgadas de tal modo que os processos seletivos da memória, dependendo de como são operados, podem se tornar armas políticas (ARAUJO E SANOS, 2007).

⁴⁰ Quando Lozano (1996) descreve os tipos de historiador oral, ele explica que a melhor postura seria a de analista completo, que corresponde a um pesquisador que interpreta e situa historicamente as fontes orais que utiliza, ao mesmo tempo em que complexifica e complementa as evidências vindas da oralidade a partir do cruzamento com outras fontes. Com isso, o historiador analisa e critica os depoimentos permanentemente, escapando de um olhar ingênuo para o trabalho com esse tipo de fonte.

Além disso, vislumbramos que a escola manobrava de modo a inculcar um *habitus* determinado na socialização de seus estudantes, a fim de realizar construções identitárias de acordo com os requisitos da vida social orientada pelos princípios éticos e morais da ditadura civil-militar. Contudo, ao apelar para valores tidos como universais e racionais, o *programa institucional* da ETF-CSF gerava oportunidades para que os estudantes desenvolvessem consciência de si mesmos e quisessem dominar e construir suas liberdades subjetivas, por isso também conseguimos localizar esforços em prol do afrouxamento das amarras institucionais sobre os discentes. Ou seja, ao mesmo tempo em que os indivíduos agiam conforme as normas e regras sociais impostas pela ETF-CSF, a própria instituição também poderia progressivamente fomentar o desejo por maior autonomia estudantil (DUBET, 2006).

A propósito, se a instituição escolar é historicamente marcada pela sua tradição, isso não impede que inovações possam conferir novos sentidos a elementos e práticas consagrados da cultura escolar, gerando rompimentos com essa mesma tradição. Sendo assim, a escola pode docilizar, mas também pode libertar. Assim, embora a prolongada crítica sobre as instituições tenha acabado por impor sobre elas a imagem de simples máquinas para conformar e disciplinar, destruindo toda a individualidade, em um mesmo movimento o *programa institucional* socializava os indivíduos e constituía os sujeitos. Paradoxalmente, quanto maior era o controle social, mais o indivíduo tendia a se tornar ciente de si e autônomo. (DUBET, 2006).

Por isso, não nos surpreendeu termos identificado variadas *táticas* (DE CERTAU, 1998) para burlar os aparelhos e mecanismos do poder construídos na ETF-CSF. Mesmo forjados socialmente, os estudantes conseguiam tensionar e modificar os arranjos das relações sociais ao operarem rupturas, movimentos e mudanças que matizavam a realidade social. Havia tensões, distanciamentos e aproximações com a instituição, por mais que viver em sociedade seja conservar-se sob a égide da imposição de um arbitrário em detrimento de outro.

Mesmo assim, é importante ressaltar que os movimentos de luta e resistência estudantil ocorridos dentro da ETF-CSF entre 1967 e 1968, que fortaleceram os debates em torno das reformas estruturais da sociedade, foram posteriormente asfixiados com certo sucesso por dispositivos de poder que, atuando de forma capilarizada e discreta, acabaram por neutralizar significativamente a articulação estudantil para tais questões, deixando os discentes mais alinhados com a formação para a “ciência da indústria” (BRANDÃO, 2009a). Não por acaso, Fernandes (2011) argumenta que, durante o final de 1967 e o

começo de 1968, os estudantes de modo geral foram muito influenciados por notícias internacionais sobre manifestações estudantis e isso permitiu a ampliação dos debates sobre ensino, política e alianças.

Contudo, se a gestão de Maia (2016) na AETI enxergava os estudantes como vetores de uma força político-cultural no interior da instituição e os estimulava a exercitar uma postura crítica e renovadora frente o panorama vigente e a despeito da rígida legislação educacional, na década seguinte não havia rastros dessa efervescência sócio-político-cultural e nem mesmo da polarização de posições políticas que conduziu muitos reveses na agremiação até sua extinção ao final dos anos 1960. A mobilização constante e sistemática de alunos da ETF-CSF sucumbiu face às iniciativas da direção da escola e ao enrijecimento da perseguição político-ideológica que se abateu sobre o país, refletindo, a supressão, a repressão e o combate às ideias que divergissem da ideologia do “desenvolvimento com segurança” propagada pela ESG (FERNANDES, 2011).

Como última consideração a ser registrada, cabe mencionar que, assim como Pollak (1989), esperamos que as *memórias subterrâneas* prossigam seu trabalho silencioso de subversão para aflorarem imperceptivelmente nas crises e sobressaltos pelos quais a sociedade ainda passará, quando serão necessárias uma atenta escuta e uma perita reflexão contra-hegemônica na desnaturalização da *cultura do esquecimento* que, segundo Nunes (2004), oprime os povos latino-americanos. Aí talvez resida a principal virtude dessa dissertação: mais do que explicar o que não pode ser explicado, ter tentado narrar uma história que mantivesse vivas as memórias do que não pode se repetir, memórias que não aparecem no registro documental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Giana Lange do (2002). Os impressos estudantis em investigações da cultura escolar nas pesquisas histórico-institucionais. *História da Educação /ASPHE*, Pelotas, v. 11, p. 117-130.

ARAUJO, Maria Paula Nascimento (2008). 1968, nas teias da história e da memória. *CLIO. Série História do Nordeste (UFPE)*, v. 1, p. 101-116.

ARAUJO, Maria Paula Nascimento (2012). Oral History, Memory and Relief: Reflections on the Importance of testimonies in overcoming contexts of political violence. *Oral History Forum d'histoire orale*, v. 32, p. 1-18.

ARAUJO, Maria Paula Nascimento; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos (2007). História, memória e esquecimento: implicações políticas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 79, p. 95-111.

AZEVEDO, Fernando (1931). *Novos Caminhos e novos fins. A nova política de Educação no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos.

BASTOS, Maria Helena Câmara (2016). La prensa de educación y enseñanza: observatorio de la formación de docentes y alumnos (Brasil, 1950-1980). *Archivos de Ciencias de la Educación*, v. 10, p. 003-15.

BENTO, Leila Maria (2015). *As transformações sócio-históricas da Rede Federal de Educação Tecnológica sob o ponto de inflexão informacional: um olhar sobre as mudanças pela ótica da produção seriada do conhecimento institucional*. Dissertação (Mestrado) - 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro.

BOURDIEU, Pierre (2003). A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta Moraes (orgs.). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro, pp. 183-91.

BOURDIEU, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand.

BRANDÃO, Marisa (1997). *Das artes e ofícios ao ensino industrial: Continuidades, adaptações e rupturas na construção da identidade do CEFET-RJ* - 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação.

BRANDÃO, Marisa (1999). Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 25, n.3, p. 17-29.

BRANDÃO, Marisa. (2009). *Metamorfose dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil: política de acesso ao ensino superior em um estado burguês*. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação.

BRANDÃO, Marisa (2009a). CEFET Celso Suckow e algumas transformações históricas na formação profissional. *Trabalho Necessário*, v. 7, p.1-22.

BRANDÃO, Marisa (2009b). O curso de Engenharia de Operação (anos 1960 - 1970) e sua relação com a criação dos CEFETs. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, v. Vol 2, p. 55-77.

BUFFA, Ester (2007). Os estudos sobre instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. In: Maria Isabel Moura Nascimento; Wilson Sandano; José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani. (Org.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. 1 ed.Campinas: Autores Associados, v. 1, p. 151-164.

BURKE, Peter (1992). Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP.

CAMPOS, Raquel Discini (2012). No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, n. 1 (28), p. 45-70, jan./abr.

CÂNDIDO, Antônio (1984). A Revolução de 30 e a cultura. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo: CEBRAP, n. 4, abril, pp.27-36.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy (2000). A Formação Docente na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. In: *I Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2000, Rio de Janeiro. CD-ROM com os trabalhos completos do I Congresso Brasileiro de História da Educação.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy (2005). O Papel Social da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. In: *XXIII Simpósio Nacional de História*, 2005, Londrina- PR. Anais do XXIII, SNH, v. 1, p. 1-11.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy (2005a). A Reforma do Ensino Profissional, de Fernando de Azevedo, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n.14, p.79-92, jan./abr.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy (2013). Uma escola normal, uma “escola de trabalho”. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 8, p. 56-70.

CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (1997). Apresentação. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Educação Em Revista: A Imprensa Periódica e A História da Educação*. 1. ed. São Paulo: Escrituras, 187p.

CHAVES, Miriam Waidenfeld (2000). O liberalismo de Anísio Teixeira. *Cadernos de Pesquisa*. Campinas: Autores Associados, n. 110, pp.203-211.

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da (2010). *Celso Suckow da Fonseca*. 1. ed. Recife: MEC: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana: FNDE, v. 62. 164p.

CUNHA, Luiz Antonio (2001). O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, nº.14, mai/ago, pp.89-107 .

CUNHA, Luiz Antonio (2005). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO.

CUNHA, Luiz Antônio (2012). Os Estudos de Problemas Brasileiros na UFRJ: aproximações institucionais. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 7, p. 193.

CUNHA, Luiz Antônio (2014). Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. *Cadernos de Pesquisa*. v.44 n.154 p.912-933 out./dez.

CUNHA, Luiz Antônio (2014a). O legado da ditadura para a educação brasileira. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 35, p. 357-377.

CUNHA, Luiz Antônio; FALCÃO, Luciane Quintanilha (2009). Ideologia, política e educação: a CBAI (1946/1962). *Revista Contemporânea de Educação*, v. 3, p. 148-173.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de (2002). *O golpe na educação*. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 95p.

DE CERTEAU, Michel (1998). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3. ed. Petrópolis: Vozes.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (2011). *História Oral: memória, tempo, identidades*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

DIAS, Demosthenes de Oliveira (1973). *Estudo Documentário e Histórico sobre a Escola Técnica Federal "Celso Suckow da Fonseca"*. Rio de Janeiro: CEFET-RJ.

DUBET, François. (2006) El Programa Institucional. In: *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante La reforma del Estado*. Traducción de Luciano Padilha, Barcelona: Gedisa Editorial.

ESCOLANO, Augustin (2000). El espacio escolar como escenario y como representación. In: *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

FAORO, Raymundo (1992). A questão nacional. *Estudos Avançados*. São Paulo: USP, v.6, n.14, jan/abril, pp.7-22.

FARIA FILHO, Luciano Mendes (1998). A legislação escolar como fontes para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (2009). *A UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2 ed.

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha (2010). Imprensa Educacional e História da Educação: discursos, saberes, modelos e práticas. In: Ana Waleska Pollo Mendonça. (Org.). *História e Educação: dialogando com as fontes*. 1ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, v. 1, p. 101-116.

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha (2011). Movimento estudantil no Rio de Janeiro nos anos 60: educação, política e cultura na Faculdade Nacional de Filosofia. *Revista da Faculdade de Letras*. Série de História, v. I, p. 61-75.

FONSECA, Celso Suckow da (1961). *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 2 vols.

FONSECA, Leticia Pedruce (2008). *A construção visual do jornal do Brasil na primeira metade do século xx*. 214 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes & Design do Centro de Teologia e Ciências Humanas.

FOUCAULT, Michel (2000). *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 15 ed.

FOUCAULT, Michel (2001). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 24 ed.

JOUTARD, Philippe (2000). Desafios à História oral do século XXI. IN: FERREIRA, Marieta.; FERNANDES, Tania.; ALBERTI, Verena. (org). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 31-46.

JULIA, Dominique (2001). A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação* v. 1, n. 1, jan. - jun., pp. 9-44.

LE GOFF, Jacques (1997). *Memória e História*. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 167-199.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento (2010). *A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964 – 1985): um espaço de disputas*. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal Fluminense.

LOPES, Eliane Maria Teixeira; GALVÃO, Ana Maria Oliveira (2001). *História da Educação*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, v. 01.

LOPES, Sonia de Castro (2006). *Oficina de Mestres: História, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora DP&A.

LOPES, Sonia de Castro (2009). Formação de professores no Rio de Janeiro durante o Estado Novo. In *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, pp. 597-619.

LOPES, Sonia de Castro; CHAVES, Miriam (orgs). (2012). *A História da Educação em debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj.

LOPES, Sonia de Castro (2014). Perfis docentes: prestígio e hierarquia no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1950-60). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP, SBHE, v. 14, n. 1 (34), pp.251-272, jan/abr.

LOPES, Sonia de Castro; GURGEL, Patricia (2016). Trajetórias de professoras normalistas: A 'prata da casa' do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1930-1960). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 16, p. 241-271.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves (1996). Prática e Estilos de Pesquisa Histórica Oral Contemporânea. IN: AMADO, Janaína. & FERREIRA, Marieta. (Orgs). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

LUCA, Tania Regina. (2008). História dos, nos e por meio dos periódicos. In PINSKY, Carla Bassaneza (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, v.1, p.111-153.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos; XAVIER, Libânia Nacif (2009). Para o estudo das instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro. In: CHAVES, Miriam Waindelfeld; LOPES, Sonia de Castro. (Org.). *Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950)*. 1ed.Ro de Janeiro: Mauad X: Faperj, v. , p. 11-15.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck (2007). Os arquivos e fontes como conhecimento da história das instituições escolares. In: Maria Isabel Moura Nascimento; Wilson Sandano; José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani. (orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. 1 ed.Campinas: Autores Associados, v. 1, p. 31-38.

NORA, Pierre (1993). Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo (10), dez. 1993, pp. 07-28.

NÓVOA, António (1995). Para uma análise das instituições escolares. In. NÓVOA, António (org.). *Organizações escolares em análise*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote. p. 15-43.

NÓVOA, António (1997). A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Educação Em Revista: A Imprensa Periódica e A História da Educação*. 1. ed. São Paulo: Escrituras, 187p.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de (2005). "Historiografia da Educação e Fontes". In: GONDRA, José Gonçalves (org.). *Pesquisa em História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, pp.17-62.

NUNES, Clarice (2004). Memória e História da Educação: entre práticas e representações. In: *Educação em Foco - História da Educação*. v. 07, n12, set./fev, p 01-17.

OLIVEIRA, Aline Rocha Cordeiro de (2013). *Do "guarda-pó" ao jaleco azul: caminhos de uma Escola Profissional: sua construção e seu impacto sobre os egressos*. 161f. Dissertação (mestrado) - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens.

OLIVEN, Ruben George (2001). *Cultura e modernidade no Brasil. São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: Fundação SEADE, vol. 15, n. 2, abr/jun, pp.3-12.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli (2007). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 2. ed. Campinas: Pontes, v. 1. 100p .

PAULILO, André Luiz (2017). Administração educacional na sede do governo Republicano entre 1922 e 1935. *Revista de Educação Pública (UFMT)*, v. 26, n. 61. p. 159-175.

PAULILO, André Luiz; SILVA, José Cláudio Sooma, (2012). Urbanismo e educação na cidade do Rio de Janeiro dos anos 1920: aproximações. *Revista de Educação Pública (UFMT)*, v. 21, p. 127-143.

POLLAK, Michael (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, pp. 3-15.

POLLAK, Michael (1992). Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 10, pp. 200-212.

PORTELLI, Alessandro (1997). O que faz a História Oral diferente. *Projeto História*. São Paulo (14), fev, pp. 25-39.

RODRIGUES, José (2002). Celso Suckow da Fonseca e a sua História do Ensino Industrial no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 2, n.4, p. 47-74.

SILVA, José Cláudio Sooma (2007). Foucault e as Relações de poder: o cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica. *Revista Aulas (UNICAMP)*, v. 3, p. 1-28.

SILVA, José Cláudio Sooma; LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque (2013). A História da Educação e os Desafios de Investigar Outros Presentes: algumas aproximações. In: FERREIRA, Márcia Serra; XAVIER, Libania; CARVALHO, Fábio Garcez de. (Org.). *História do Currículo e História da Educação: interfaces e diálogos*. 1 ed. Rio de Janeiro: Quartet / FAPERJ, v. 1, p. 61-86.

SILVEIRA, Zuleide Simas da (2007). *Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico* - 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação.

SILVEIRA, Zuleide Simas da (2009). Algumas iniciativas em torno do resgate e preservação da memória do CEFET Celso Suckow da Fonseca. *Trabalho Necessário*, v. 7, p. 1-20.

SILVEIRA, Zuleide Simas da (2009a). O processo de resgate e preservação da memória do CEFET Celso Suckow da Fonseca. *Revista Educação Pública (Rio de Janeiro)*, v. 3, p. 1-10.

SILVEIRA, Zuleide Simas da (2010). Concepção de Educação Tecnológica: das Escolas Técnica Industriais ao CEFETs. *Revista Educação Pública* (Rio de Janeiro), v. 10, p. 1-15.

SILVEIRA, Zuleide Simas da (2010a). *Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico*. 1ª. ed. São Paulo: Paco Editorial, v. 1. 300p

VENTURA, Zuenir (1988). 1968: o ano que não terminou. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 18 ed.

VIDAL, Diana Gonçalves (2007). Por uma ampliação da noção de documento escolar. In: Maria Isabel Moura Nascimento; Wilson Sandano; José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani. (orgs.). *Instituições escolares no Brasil*: 1 ed. Campinas: Autores Associados, v. 1, p. 59-71.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun (2000). *A pesquisa em História*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ática.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

- **Documentos legais**

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. DEOPS. Prontuário nº 2792, de Domingos Fernandes. Disponível em:<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/uploads/acervo/textual/deops/prontuarios/BR_SP_APESP_DEOPS_SAN_P002792_01.pdf>. Acesso em: 11 de janeiro de 2017.

BRASIL (1942). Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Regulamento da Lei orgânica do ensino industrial.

BRASIL (1961). Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL (1964). Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964. Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências.

BRASIL (1967). Decreto-lei nº 228, de 28 de fevereiro de 1967. Reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências.

BRASIL (1969). Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências.

BRASIL (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL (1975) Parecer nº 1.589/1975 do Conselho Federal de Educação. Dispõe sobre a criação dos Centros de Educação Tecnológica.

BRASIL (1986). Decreto n/ 93.991, de 1 de outubro de 1986. Aprova o Regulamento para a concessão da Medalha "Mérito Tamandaré".

BRASIL. MINISTÉRIO DA AERONÁUTICA. Informação 265/ QG4: Lista elementos banidos do território nacional em 29 de junho de 1970. Disponível em: <<http://www.documentosrevelados.com.br/repressao/forcas-armadas/sequestro-do-embaixador-alemao-libertou-40-presos-politicos-dos-centros-de-tortura/>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2017.

CÂMARA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO (1981). Resolução nº 99 de 1981. Concede o título de cidadão honorário do Município do Rio de Janeiro ao professor Edmar de Oliveira Gonçalves.

COMISSÃO DA VERDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO. Dossiê da Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos sobre Iuri Xavier Pereira. Disponível em: <<http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/mortos-desaparecidos/iuri-xavier-pereira>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2017.

- **Periódicos estudantis**

O Mícron, Rio de Janeiro, ano XIX, nº 44, maio 1964.
O Mícron, Rio de Janeiro, ano XIX, nº 45, nov. 1964.
O Mícron, Rio de Janeiro, ano XX, nº 46, set./out. 1965.
O Mícron, Rio de Janeiro, ano XXI, nº 47, mar. 1966.
O Mícron, Rio de Janeiro, ano XXI, nº 48, maio 1966.
O Mícron, Rio de Janeiro, ano XXI, nº 49, jun. 1966.
O Mícron, Rio de Janeiro, ano XXI, nº 50, out. 1966.
O Mícron, Rio de Janeiro, ano XXII, nº 51, mar. 1967
O Mícron, Rio de Janeiro, ano XXII, nº 52, abr. 1967
O Mícron, Rio de Janeiro, ano XXII, nº 53, maio/jun. 1967

- **Periódicos da “grande imprensa”**

Acervo da Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional

Jornais pesquisados nos períodos 1960-1969 / 1970-1979: Correio da Manhã, Diário de Notícias e Jornal do Brasil. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso no dia 31 de maio de 2016.

- **Diários Oficiais da União**

Acervo da Plataforma JusBrasil

Disponível em < <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/>>. Acessos entre os meses de janeiro e março de 2017.

- **Setor de Arquivo do CEFET/RJ**

ETF-CSF (s/d). Resumo das fichas disciplinares de estudantes que estiveram sob vigilância no interior da escola.

ETF-CSF (1968). Memorando do diretor geral ao conselho de representantes, de 04 de outubro de 1968. Solicita exame e alteração do estatuto da AETI.

ETF-CSF (1968a). Portaria n° 35, de 27 de novembro de 1968. Instaurava a Comissão de Inquérito Disciplinar.

ETF-CSF (1968b). Relatório da primeira fase dos trabalhos da Comissão de Inquérito Disciplinar, de 17 de dezembro de 1968.

ETF-CSF (1969). Relatório da segunda fase dos trabalhos da Comissão de Inquérito Disciplinar, de 31 de janeiro de 1969.

ETF-CSF (1969a). Abaixo-assinado das turmas 3D e 3E do curso técnico de máquinas e motores à coordenação de biologia da ETF-CSF, de 03 de setembro de 1969.

ETF-CSF (1969b). Defesa de Waldimir Diamantino à coordenação de Biologia da ETF-CSF, em 09 de outubro de 1969.

ETF-CSF (1969c). Parecer do coordenador de Biologia em relação ao abaixo assinado das turmas 3D e 3E do curso técnico de máquinas e motores, de 10 de outubro de 1969.

ETF-CSF (1970). Sem título, de 17 de setembro de 1970. Solicitava providências ao setor disciplinar.

ETF-CSF (1970a). Ofício n° 512, de 17 de setembro de 1970. Solicitava providências ao juizado de menores diante de reportagem veiculada no Jornal Última Hora em 04 de abril de 1972.

ETF-CSF (1970b). Ofício n° 512, de 17 de setembro de 1970. Solicitava errata ao diretor do Jornal Última Hora devido a equívoco em reportagem veiculada em 04 de abril de 1972.

ETF-CSF (1970c). Ofício n° 512, de 17 de setembro de 1970. Solicitava providências ao diretor do Serviço de Segurança e Informação reclamando diante de reportagem veiculada no Jornal Última Hora em 04 de abril de 1972.

ETF-CSF (1974). Informação n° 4.953, de 06 de novembro de 1974. Determinava que a direção da ETF-CSF não respondesse correspondências da Anistia Internacional.

ETF-CSF (1975). Informação confidencial n° 3.716, de 19 de setembro de 1975. Alertava sobre encontros subversivos ocorridos dentro da escola.

ETF-CSF/AETI (s/d). Sem título. Explicava o porquê da interrupção na publicação de *O Micron*.

ETF-CSF/AETI (1967). Ofício-circular n° 006, de 10 de março de 1967. Proibia os associados à AETI de cortarem seus cabelos e fazerem suas barbas.

ETF-CSF/AETI (1968). Histórico da eleição para a gestão 1968 da AETI, de 08 de janeiro de 1969.

ETF-CSF/AETI (1968a). Ofício n° 112, de 04 de dezembro de 1968. Solicitava ajuda monetária à direção geral da escola.

ETF-CSF/AETI (1968b). Termo de ajuste com o Clube dos Subtenentes e Sargentos do Exército, de 30 de julho de 1968.

ETF-CSF/AETI (1968c). Ofício n° 49, de 08 de março de 1968. Solicitava empréstimo de mimeógrafo à direção geral da escola.

ETF-CSF/AETI (1968d). Ofício n° 115, de 14 de setembro de 1968. Solicitava a compra de brindes para serem distribuídos pela delegação da escola nos Jogos Estudantis Brasileiros de Ensino Industrial.

ETF-CSF/AETI (1968e). Ofício n° 109, de 16 de agosto de 1968. Solicitava providências contra alunos que distribuíssem material contrário à gestão da AETI e à direção geral da escola.

- **Fontes orais**

CORREIA, Vera Lucia Soares (2016). Entrevista concedida ao autor em 20 de julho de 2016.

FONTES, Virgínia Maria Gomes de Mattos (2016). Entrevista concedida ao autor em 20 de outubro de 2016.

MAIA, Carlos Alvarez (2016). Entrevista concedida ao autor em 25 de maio de 2016.

SILVEIRA, Zuleide Simas da (2016). Entrevista concedida ao autor em 11 de outubro de 2016.

TEIXEIRA, José Cláudio Guimarães (2016). Entrevista concedida ao autor em 10 de outubro de 2016.

ANEXO

Ano	Vagas	Candidatos
1967	640	7.084
1969	700	5.538
1970	760	5.332
1973	600	5.903
1976	880	17.320
1978	850	14600

Tabela 4: Quantitativos de candidatos e vagas em concursos de acesso à ETF-CSF realizados nas décadas de 1960 e 1970.

Fonte: Jornal do Brasil⁴¹.

⁴¹ Publicado 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.