

Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Ciências Humanas- CECH  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**ROSIANE MARIA DA SILVA**

**“SÓ VENCEM OS FORTES”: A BARBÁRIE DO TROTE NA EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA**

São Carlos, janeiro de 2016.

Universidade Federal de São Carlos

Centro de Ciências Humanas- CECH

Programa de Pós-Graduação em Educação

**ROSIANE MARIA DA SILVA**

**“SÓ VENCEM OS FORTES”: A BARBÁRIE DO TROTE NA EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA**

Versão Final de Tese de Doutorado,  
apresentado como requisito para Exame de Defesa  
de Tese, ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da UFSCar.

Orientador: **Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares  
Zuin.**

São Carlos, janeiro de 2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar  
Processamento Técnico  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586s Silva, Rosiane Maria da  
"Só vencem os fortes" : a barbárie do trote na  
educação agrícola / Rosiane Maria da Silva. -- São  
Carlos : UFSCar, 2015.  
359 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2015.

1. Trotes. 2. Barbárie. 3. Institucionalização. 4.  
Educação agrícola. I. Título.



---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Rosiane Maria da Silva, realizada em 24/11/2015:

---

Prof. Dr. Antonio Alvaro Soares Zuin  
UFSCar

---

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes  
UFSCar

---

Prof. Dr. Antonio Ribeiro de Almeida Junior  
USP

---

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva  
UFSCar

---

Prof. Dr. Oriowaldo Queda  
UNIARA

## AGRADECIMENTOS

Às Casas Espíritas Santo Agostinho e “Luz e Caridade” da cidade de Uberlândia, pelo alimento a minha espiritualidade durante todo este percurso doutoral.

Às psicanalistas Shinaider Alves e Maria Elena Minecucci, pela assistência em momentos de luto e lutas extremas durante o doutorado.

Aos meus pais Antônio (in memoriam) e Adélia, por seus esforços permanentes em meus estudos desde minha infância.

Aos meus irmãos Romes e Ronaldo, Rubiana, Rosania, Regina, Raquel, pela contribuição que sempre tiveram em minha formação humana. Aos cunhados Rouverson, Júlio e Ivan e às cunhadas Dete e Alessandra. Aos meus sobrinhos Hugo, Handel, Miguel e Arthur, Clara, Gustavo, Gabriel, Bárbara pela alegria que me move. À minha irmã Raquel pela ajuda na metodologia.

Aos meus sogros Maria Lúcia e Gari, e a minha cunhada Nádia, pelo carinho. A Sandra Cavasini, pelo empréstimo de obra rara de Adorno.

Aos meus amados Ana Luiza e André, por respeitarem minha escolha, por nossa união e pela paciência nos momentos de minha ausência física.

À Família Freitas, em especial à tia Adelita e primos Ana Maria, Roberta e Renzo.

Aos amigos Íris, Paulo e Túlia, pela torcida carinhosa!

À amiga Raquel Almeida Costa, por nosso companheirismo dentro e fora do IFTM! Aos colegas do IFTM Marlei, Márcia Lopes, Natália, José Antônio e João Batista. Ao professor Paulo Irineu Barreto pelo empréstimo de livros da Teoria Crítica.

Às amigas são-carlenses Cláudia e Alessandra, e ao Renato Hirata, às crianças Ravi e Renatinha, pela hospitalidade e companheirismo, durante todos os anos do doutorado.

Aos amigos do doutorado Sandra Abreu e Antônio Igo Barreto, pela parceria.

Aos colegas do grupo de Estudos em Teoria Crítica e Educação; aos professores coordenadores do grupo Antônio Zuin e Luiz Roberto Gomes, pelo rico aprendizado intelectual e modelo de humildade que vocês me proporcionaram. Às colegas Carolina Borgonove, e Maísa Oliveira pelos diversos préstimos.

Ao professor Dr. Antônio A. Soares Zuin, por sua orientação impecável e qualidades inigualáveis como ser humano.

À professora do IFTM Luciana Do Valle por seu grande auxílio com a análise de dados.

Aos estimados ex-alunos do IFTM do período de 2004 até 2011, razão de ser desta pesquisa. Ao aluno Vinícius Firmino, pela autorização de frase do título da tese.

Aos Diretores do IFTM – *Campus* Uberlândia Ednaldo Gonçalves Coutinho e Deborah Santesso Bonnas (gestão 2012-2015) e ao ex-Diretor Ruben Carlos Benvenhú Minussi (gestão 2011), pela autorização à minha liberação para Doutorado; à ex-chefe de Gabinete Cinara de Mello pela prontificação dos trâmites para a autorização. Aos senhores Roberto Gil e Eurípedes Ronaldo A. Ferreira, membros da Reitoria do IFTM- Campus Uberaba. A Ednaldo, pelo apoio dado como colega de Doutorado e de trabalho para concretização deste sonho.

Aos colegas de trabalho do IFTM- Campus Uberlândia, que me auxiliaram na coleta de dados: Ednaldo, Antônio César, Hélia, Anne, Gedeon, Ana Clara, Heliese, Sócratis, Lindaura, Paulo Chaltein e Caroline Severino. Aos professores e servidores da instituição que aceitaram participar das entrevistas, cedendo-me seu tempo e memórias. A José Carlos Castro Jr., pela companhia-carona no ano de 2012!

Ao Durval Cardoso, por seu trabalho como auxiliar de pesquisa.

À Renata Vaz e Maria Virgínia Ávila, pela competência na revisão técnica desempenhada.

Aos professores Dr. Eduardo Pinto Silva e Dr. Antônio Almeida Júnior, pelas contribuições dadas a este estudo, por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos professores Eduardo e Antônio Almeida Júnior, Dr. Oriowaldo Queda, Dra. Maria Cristina G. Fernandes, como membros titulares, e aos professores Maria Cecília Luiz e Dr. Belarmino César G. da Costa como membros suplentes.

## DEDICATÓRIA

**A meu pai** Antônio Ferreira (hoje estrela do Céu), que, com sua poesia repentista, inspirou-me ao mundo dos estudos e das Ciências Humanas,

**A minha mãe** Adélia, grande incentivadora de meu crescimento intelectual.

**A meus amores** André e Ana Luiza,

Pelo amor e carinho incondicionais que me tornam um ser humano melhor.

*“Freud fundamentou de um modo essencialmente psicológico a tendência à barbárie e, nesta medida, sem dúvida acertou na explicação de uma série de momentos, mostrando, por exemplo, que por intermédio da cultura as pessoas continuamente experimentam fracassos, desenvolvendo sentimentos de culpa subjacentes que acabam se traduzindo em agressão. Tudo isto é muito procedente, tem uma ampla divulgação e poderia ser levado em conta pela educação na medida em que ela finalmente levar a sério as conclusões apontadas por Freud, ao invés de substituí-las pela pseudoprofundidade de conhecimentos de terceira mão.*

*Mas no momento refiro-me a uma outra questão. Penso que, além desses fatores subjetivos, existe uma razão objetiva da barbárie, que designarei bem simplesmente como a da falência da cultura. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra no conceito de cultura. Em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que esta promessa não deveria existir”.*

(Theodor Adorno, 1995)



## RESUMO

SILVA, R. M. **“Só Vencem os Fortes”**: A Barbárie do Trote na Educação Agrícola. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

A história dos trotes tradicionais praticados em instituições educacionais remonta aos anos 1400 nas primeiras universidades europeias, estendendo-se até a fase contemporânea dos trotes universitários. Por meio da revisão de literatura, observaram-se lacunas a respeito desse assunto no contexto das escolas agrícolas brasileiras. Adorno afirma que para “combater a barbárie” deveriam ser evitados os trotes utilizados no holocausto na Alemanha. A partir dessa perspectiva, a presente pesquisa discutiu a revitalização da personalidade autoritária nazifascista na atualidade. A hipótese levantada foi de que o caldo de cultura institucional em uma escola agrícola propicia a barbárie dos trotes. Este estudo teve como objetivo analisar os trotes tradicionais ocorridos no antigo Colégio Agrícola de Uberlândia no período entre 1969 a 1985, investigar as relações entre a cultura institucional, os trotes e a formação da subjetividade dos alunos no contexto trotista. Para tanto, a fundamentação teórica e discussões foram baseadas em Adorno, Horkheimer e colaboradores sobre a “Síndrome da Personalidade Autoritária” e nas obras sociológicas de Adorno e Freud. Foram utilizadas nos procedimentos metodológicos entrevista semiestruturada com 10 participantes. Os dados empíricos foram confrontados com a teoria. Houve confirmação da hipótese de que o caldo de cultura do Colégio Agrícola contém aspectos propiciadores do trote. Observou-se que uma comissão composta por alunos e profissionais institucionalizava o trote. Trotes tradicionais como apelidos, banho de lama, foram encontrados. Devido à violência de alguns trotes e mutilações graves resultantes destes, transcorreu a extinção da comissão do trote em 1983. O trote institucionalizado expressou preconceitos e a mentalidade do *ticket*, por meio de exclusão de grupos e apelidos pejorativos. A cultura do machismo foi percebida na visão de aluno e instituição trotistas masculinizadas. A fundamentação freudiana de massa sustentou a evidência de que alunos líderes eram os mais hábeis para aplicarem trotes, entretanto, a participação de alunos líderes foi fortalecida por elementos institucionais do trote. A comunidade escolar esteve dividida em segmentos em relação ao trote, mas de modo geral a institucionalização do trote ocorreu de forma majoritária. Concluiu-se que o trote era um fenômeno institucional no Colégio Agrícola de Uberlândia. Concluiu-se que o trote era um fenômeno institucional no Colégio Agrícola de Uberlândia e que também atuava como treinamento dos alunos para a vida na escola e para o mercado de trabalho, caracterizados pela Educação Profissional taylorista e fordista. Trotes,

currículo e processos de ensino-aprendizagem da Educação Profissional do período pesquisado estavam em conformidade com princípios militares. Durante a etapa final desta pesquisa, eclodiu a CPI de trotes das universidades paulistas que denunciou agressões e estupros. O término definitivo dos trotes depende da transformação de alunos e dirigentes que disseminam preconceito e barbárie. Nesse sentido, a ideologia de que “só vencem os fortes”, que forma a subjetividade humana e sustenta a prática trotista na Educação Profissional necessita ser compreendida e urgentemente combatida.

**Palavras-chave:** trotes; barbárie; institucionalização; Educação Agrícola.

## ABSTRACT

SILVA, R.M. **“Only the Strong Win”**: The Hazing Barbarism in Agricultural Education. Dissertation (Doctorate in Education) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, Federal University of São Carlos, São Carlos, 2015.

Traditional hazing practices in educational institutions date back to the 15th century in the first European universities and continue to the contemporary college hazing. Through literature review, gaps have been pointed related to this subject in the context of Brazilian agricultural schools. Adorno state that to “fight barbarism”, hazing used in the German holocaust should be avoided. Based on this perspective, this research discusses the revival of the Nazi-fascist authoritarian personality nowadays. The research hypothesis is that the institutional culture medium in an agricultural school supports hazing barbarism. This study aimed to analyze the traditional hazing in the former Colégio Agrícola de Uberlândia (Agricultural College of Uberlândia) from 1969 to 1985, investigate the relations between institutional culture, hazing and the development of students' subjectivity in a hazing context. Therefore, the theoretical ground and discussions were based on the writings of Adorno, Horkheimer and collaborators about the "Authoritarian Personality Syndrome" and on Adorno's and Freud's sociological works. The research methodology consisted of the semistructured interview with 10 participants. Empirical data were compared with the theory. The hypothesis was confirmed: the culture medium of Colégio Agrícola carries features that supports hazing. Five categories were applied to the interviews. The data were submitted to content and document analysis. It was observed that a committee consisted of students and public servants institutionalized hazing. Traditional hazing such as nicknaming and mud bathing were pointed. Due to hazing violence that resulted in some serious injuries, the hazing committee was disbanded in 1983. The institutionalized hazing expressed prejudices and the thinking of the *ticket*, by means of group exclusions and derogatory nicknames. The culture of machismo was detected in the viewpoint of student and hazing, masculine institutions. The Freudian ground to the concept of mass based the evidence that the student leaders were the ablest to conduct hazing; however, their involvement was reinforced by hazing institutional elements. The academic community was divided into segments in the context of hazing, but on the in general it was widely institutionalized. The conclusion is that hazing was an institutional phenomenon in Colégio Agrícola de Uberlândia. Furthermore, hazing served students as a training for academic life and job market, by means of Taylorist and Fordist Technical Education. Hazing, courses and the teaching and learning processes of Technical Education during the time range under consideration was in compliance with military principles. In the last stage of this research, a CPI (Parliamentary Inquiry Commission) set up to investigate hazing in São Paulo universities revealed injuries and sexual abuses. To definitely stop hazing, it depends on a change in mind of students and leaders who disseminate prejudice and barbarism. Thus, the idea that "only the strong win", that shapes the human subjectivity and supports the hazing practices in the Technical Education, must be understood and immediately fought.

**Keywords:** hazing; barbarism; institutionalization; Agricultural Education.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**ACIUB** – Associação Comercial de Uberlândia

**ALESP** - Assembleia Legislativa de São Paulo

**AMAN** - Academia Militar das Agulhas Negras

**CAU** - Colégio Agrícola de Uberlândia

**CPI** - Comissão Parlamentar de Inquérito

**DSM 5** – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

**EAF** - Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia

**ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente

**ESALQ** - Escola Superior Luiz de Queiroz

**F** - Fascismo (Escala de Fascismo)

**FUNABEM** - Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor

**IFES** - Instituições Federais de Educação Superior

**IFSULDEMINAS** - Instituto Federal do Sul de Minas

**IFTM** - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

**PUC** - Pontifícia Universidade Católica

**UFBA** – Universidade Federal da Bahia

**UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos

**UFU** – Universidade Federal de Uberlândia

**UNESP** - Universidade Estadual Paulista

**UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas

**USP** - Universidade do Estado de São Paulo

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	14
1.1. Questões da Pesquisa.....	23
1.2. OBJETIVOS .....	24
1.2.1. Objetivo Geral.....	24
1.2.2. Objetivos Específicos .....	24
2 TROTOS: ORIGENS E DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO .....	26
2.1. Principais trotes nas instituições de educação.....	30
3.1.1. Trotes na ESALQ - Piracicaba .....	31
3.1.2 Trotes com teor sádico e sexual (ESALQ- USP).....	34
2.1.3 O trote na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): ritual sadomasoquista de integração psicossocial.....	37
2.1.3.1. Os trotes nos cursos de Física e Química: o narcisismo das pequenas diferenças .....	38
2.1.3.2. O trote no curso de Pedagogia e a educação por meio da ironia .....	40
2.1.4. Os trotes na UFSCar na visão psicanalítica .....	41
3. EXPLICAÇÕES USUAIS, MITOS E REALIDADE SOBRE O TROTE TRADICIONAL.....	51
3.1. Diversas explicações sobre o trote .....	51
3.1.1. O trote como rito de passagem .....	51
3.1.2 O Trote como relação de poder .....	56
3.1.3. O sadismo e o masoquismo como terceiro fragmento explicativo do trote.....	68
3.1.4. Outras visões deturpadas acerca do trote .....	72
3.1.4.1. Existe trote considerado brincadeira e trote violento - não existe brincadeira, todo o trote é violento.....	72
3.1.4.2 A barbárie edulcorada .....	77
3. 2 Relações entre contexto universitário e militar .....	80
3.3 Breves considerações sobre o trote na Educação Agrícola.....	93
3.4. Indústria cultural e influência das mídias na divulgação de trotes tradicionais .....	98
4. MÉTODO .....	106
4.1. Referencial Teórico Metodológico .....	106
4.2 Participantes e local da pesquisa.....	117
4.3 Procedimentos para coleta de dados.....	120
4.3.1. Roteiro de Entrevista.....	120
4.4. Formas de análise de Resultados .....	121
4.4.1. Sobre a Análise de Conteúdo .....	121

4.4.1. Construção da Análise Categorical:.....	123
4.4.3. Análise de conteúdo referente às entrevistas.....	124
4.4.3.1. Descrição das Categorias:.....	125
4.5. Resultados .....	126
4.5.1. Tipos de trotes tradicionais mais comuns e representativos da cultura do Colégio Agrícola .....	131
4.5.2 Apoio institucional ao trote e constituição da Comissão de Trote.....	146
4.5.4. Sentidos e significados dos trotes para alunos de 1º, 2º ou 3ºano, para a comunidade escolar e para o mercado de trabalho.....	177
4.5.5. Trote e autoritarismo docente .....	185
5. “SÓ VENCEM OS FORTES” – A SOBREVIVÊNCIA AO TROTE NA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA .....	193
REFERÊNCIAS - .....	227
APÊNDICES.....	235
APÊNDICE A. E-mails Recebidos .....	236
ANEXO B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	240
APÊNDICE C- Ofício para Diretor Geral da instituição (Solicitação de autorização de coleta de dados) .....	242
APÊNDICE D. DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS .....	243
APÊNDICE E. ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA.....	244
APÊNDICE F. Transcrição das Entrevistas semiestruturadas .....	247

## 1. INTRODUÇÃO

“Aqui nesta escola, no alojamento, ‘professora’, só vencem os fortes!”

(Frase de um aluno do curso Técnico de Agropecuária, da EAF-Uberlândia).

A frase, “em uma Escola Agrotécnica só vencem os fortes”<sup>1</sup>, adotada por alunos nos anos 2000, parece apenas um bordão, porém reflete o sentido de sobrevivência para os novos alunos das escolas profissionalizantes agropecuárias: formar-se no 3º ano do curso técnico em Agropecuária de uma Escola Agrotécnica Federal, como ainda são conhecidos os Institutos Federais, não é intento para “fracos” ou para os que não resistem aos trotes do 1º semestre do ano letivo. Dificilmente, no antigo “Colégio Agrícola”, os ingressantes saíam ilesos de trotes constrangedores praticados pelos alunos mais antigos da instituição (FREITAS, 2008; MEDEIROS, 2008).

Com o passar do tempo, por volta do segundo ano do curso técnico, é provável que a barbárie dos trotes sofridos seja esquecida e racionalizada pelas vítimas, que passam a ser os algozes dos próximos novatos alunos ingressantes.

Um dos meios pelos quais este processo acontece é a “aula-trote”. Nesta, os alunos mais experientes se passam por professores e encenam uma aula tradicional em que o docente se apresenta de forma cruel e faz exigências que expõem e humilham os ingressantes, como por exemplo, pedir aos alunos que leiam um texto em mais de uma língua. Apesar de aparente brincadeira, este ato pode ter consequências nefastas para os alunos. Pode-se dizer que o sadismo que ocorre na relação com os colegas durante o trote é derivado do processo de identificação com o agressor, como postulado por Anna Freud (1983). Ou seja, neste caso, a identificação do aluno trotista acontece com o professor que o humilha e lhe atribui um caráter de indivíduo agredido.

Do ponto de vista teórico, este processo acontece com base em mecanismos de defesa para os quais o ego recorre quando se encontra em determinado perigo. Pode ocorrer, entretanto, que esses mecanismos defensivos combinem-se e sejam empregados contra forças internas ou externas ao indivíduo. No processo de identificação, as defesas do indivíduo podem corroborar

---

<sup>1</sup> Frase proferida por um aluno do curso técnico de Agropecuária, em 2009, na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, em Minas Gerais, atualmente Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Autorização desta pesquisa está confirmada por meio do Parecer do Comitê de Ética (CEP) em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar nº 389.011 emitido em 08/10/2013.

tanto para o desenvolvimento do superego quanto para o domínio do instinto<sup>2</sup>. Os mecanismos de projeção e introjeção são os que mais contribuem para a identificação com o agressor (FREUD, 1983). No caso dos alunos que participam do trote como algozes ocorre o mecanismo de identificação como legitimação da heteroagressividade desdobrando-se para os ingressantes.

Segundo Anna Freud (1983, p. 98-99),

Na “identificação com o agressor”, reconhecemos um estágio de modo nenhum invulgar no desenvolvimento normal do superego. (...) Quando uma criança repete constantemente esse processo de internalização e introjeta as qualidades dos que são responsáveis pela sua criação, fazendo suas as características e opiniões dessas pessoas, está fornecendo o tempo todo material a partir do qual o superego poderá adquirir forma. Mas, nesse ponto, as crianças não estão muito convencidas quanto ao reconhecimento dessa instituição. (...) A crítica internalizada não é ainda transformada, imediatamente, em autocrítica. Mediante um novo processo defensivo, a identificação com o agressor é sucedida por um ataque ativo ao mundo exterior.

Além da projeção e da introjeção, outro mecanismo que ocorre no trote é o da negação. Por meio desta defesa, os adultos tentam não aceitar de forma consciente situações perturbadoras para o Ego. Ao negarem, os indivíduos podem, também, gerarem fantasias de que determinados fatos não são exatamente como são, ou que nunca ocorreram (FADIMAN e FRAGER, 1980). Assim, verifica-se no trote a negação por parte dos trotistas de elementos agressivos, que causam sofrimento aos alunos que são vítimas.

É importante salientar que outro motivo pelo qual os alunos que sofreram trotes tendem a repeti-los no ano seguinte é o medo da perseguição dos membros mais antigos do curso (ALMEIDA JÚNIOR; QUEDA, 2003, 2006).

Adorno (1995) discutiu a importância do esclarecimento para que *Auschwitz* não se repetisse. Entretanto, outros acontecimentos, com base nos mesmos mecanismos subjetivos e

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, os conceitos de instinto e pulsão serão utilizados de forma a remeterem ao mesmo sentido, preservando-se, entretanto, o uso de cada um de acordo com o autor que o emprega; esses dois conceitos são considerados equivalentes ao termo freudiano *Trieb*, que, significa instinto ou pulsão (LAPLANCHE e PONTALIS, 2000). Adotamos simultaneamente os conceitos de instinto ou pulsão, neste trabalho, seguindo a forma adotada pelos autores consultados., Para Laplanche e Pontalis (2000, p. 241), o termo instinto refere-se a: “A) classicamente, um esquema de comportamento herdado, próprio de uma espécie animal, que pouco varia de um indivíduo para outro, que se desenrola segundo uma sequência temporal pouco suscetível de alterações e que parece corresponder a uma finalidade. B) Termo utilizado por certos autores psicanalíticos (franceses) como tradução ou equivalente do termo freudiano *Trieb*, para o qual, numa terminologia coerente, convém recorrer ao termo pulsão”. A definição de pulsão é explicada mais adiante.,



contextos objetivos semelhantes, têm ameaçado a integridade física, intelectual, emocional e social dos indivíduos na atualidade. Os massacres em escolas, atentados terroristas subordinados a grupos autoritários e psicóticos e, de forma usual, os trotes em escolas frequentadas por adolescentes e jovens adultos são alguns exemplos desse preocupante fenômeno.

No mês de março de 2013, os meios televisivos e de imprensa noticiaram a ocorrência de atos preconceituosos e apologias ao nazismo por parte de estudantes universitários de direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), durante as primeiras semanas de recepção dos alunos de 1º ano (PEIXOTO, 2013). Este trote foi punido pela instituição em agosto de 2014, quando a UFMG desligou um estudante e suspendeu outros três por um semestre, conforme noticiado pelo site EM Digital em 12 de agosto de 2014.

De acordo com Zuin (2011), um exemplo de sanção judicial ao trote foi a Lei Estadual Paulista nº 10454/99 de 20/12/1999 aprovada meses após a morte de um calouro de Medicina da USP-SP. Este aluno foi encontrado morto por afogamento em uma piscina durante uma festa de integração entre estudantes ingressantes e alunos mais antigos da instituição.

Em 2006, a Universidade Federal de Uberlândia expulsou dois alunos e suspendeu outros treze, todos envolvidos no trote do curso de Engenharia Agrônômica. Tal trote consistiu em uma ordem para que os alunos ingressantes se deitassem sobre um formigueiro. Um aluno vítima do trote sofreu mais de 250 picadas (ALMEIDA JÚNIOR., 2011).

No ano de 2013, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), estudantes dos cursos de Engenharia apresentaram dentro do campus o Hino das Engenharias, produzido por uma Bateria<sup>3</sup> formada pelos próprios acadêmicos. Os alunos desta bateria publicaram em um site, atualmente fora do ar, conforme busca realizada em 2014, a letra deste hino, que expressa uma cultura de integração acadêmica de conteúdo machista, homofóbico e elitista. Segundo o mestrando em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, Luiz Otávio Costa, a Reitoria de Graduação da UFU posicionou-se contrária à iniciativa desses alunos, o que resultou na retirada do site de circulação. Entretanto, em uma página do *Facebook*<sup>4</sup> do respectivo grupo de acadêmicos, foi possível resgatar um trecho do Hino:

---

<sup>3</sup> Refere-se à organização das torcidas para animação de jogos e outras atividades recreativas formadas por alunos instrumentistas, em que são tocados instrumentos de percussão como tambores, berimbau, triângulo e até guitarras. São comuns apresentações em treinos ou participações em eventos entre alunos de 1º e 2º ano e festas em repúblicas. Costumam apresentar um papel na questão do trote em algumas universidades por estarem associadas a entidades acadêmicas como Diretórios, Atléticas, etc.

<sup>4</sup> *Facebook* é a denominação de uma rede social internacional criada em 2004. Muitos grupos de discentes universitários registram perfis nesta rede.

(...) Se você é muito louca  
 E também não marca touca  
 Então você vai Adorar  
 Quando a Charanga for tocar!  
 2x Poropopopopopó  
 E as meninas lá das artes  
 Com todas elas já transei  
 Lá não existe homem  
 Porque é curso só pra gay  
 2x Poropopopopopó (...)  
 (Fonte: <<https://www.facebook.com/ufucharanga>>)

O hino é entoado também por um grupo de egressos dos cursos de engenharia da UFU em um vídeo no *youtube*<sup>5</sup>. Esse vídeo demonstra que a composição é cantada como elemento tradicional, por profissionais formados na década de 1980. A letra, que foi escrita por estudantes universitários, que deveriam primar pelo culto à língua portuguesa adequada e pelo respeito pelos direitos civis de todos os acadêmicos, está repleta de palavras de barbárie e denota preconceitos e desrespeito para com as mulheres, homossexuais e profissionais das áreas de Ciências Humanas. Em 2013, esse hino fez parte das atividades da Charanga das Engenharias, uma das baterias mais antigas e importantes do país, com mais de 45 anos de existência (MONTEIRO, 2014).

No final do ano de 2014, várias denúncias sobre trotes associados à violência física e estupro ocorridos em festas nas universidades paulistas (Universidade Estadual de São Paulo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, respectivamente USP, PUC e UNESP) vieram à tona e causaram significativa repercussão na mídia. Os fatos foram apurados em uma reunião na Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP). Esta reunião chegou a ser adiada, e contou com resistência por parte de alguns membros do meio acadêmico local<sup>6</sup>.

Apesar da relutância, esse movimento formou uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) que obteve resultados positivos, como o acordo, realizado em janeiro de 2015, entre a universidade e o Ministério Público referente à coibição do trote na Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”/ Universidade de São Paulo (ESALQ-USP) localizada em Piracicaba (MOREIRA, 2015).

Embora irracional, a situação do trote brasileiro na atualidade e as raízes do ato preconceituoso dos universitários podem ser encontradas em estudos escritos originalmente em

<sup>5</sup>[www.youtube.com/watch?v=kGz2gxqmnHy](http://www.youtube.com/watch?v=kGz2gxqmnHy)

<sup>6</sup> Conforme e-mail recebido do professor Dr. Antônio Ribeiro de Almeida Júnior, em 17/12/2014, com título “Instalação da CPI sobre Violência nas Universidades Paulistas”.

1950. É importante lembrar que a posição agressiva dos algozes do nazismo alemão ou presente nos atos fascistas, por parte de indivíduos ou grupos de classes sociais diferentes, remete a um processo de formação e dominação da subjetividade condicionada pela estrutura social (ADORNO, 1995).

Acerca desse fenômeno, questionamos que tipo de subjetividade a indústria cultural promove? A fim de problematizar essa questão faz-se necessário relacionar a formação da subjetividade aos processos psicossociais destacados pela Teoria Crítica sobre a personalidade autoritária (ADORNO, et al.1965).

O fenômeno subjetividade formada por meio da indústria cultural é abordado por estudiosos frankfurtianos. Segundo Adorno et al. (1965), indivíduos pesquisados em um estudo de campo nos Estados Unidos demonstraram ter traços de personalidade de um fascismo latente, semelhantes aos dos fascistas da Alemanha. Os traços de personalidade observados caracterizam-se por preconceitos e mecanismos inconscientes relacionados à identificação com grupos majoritários da sociedade e etnias e à projeção de sentimentos de repulsa pelos indivíduos representantes das minorias (sociais, étnicas, etc.).

No que se refere à questão proposta, existe a possibilidade de que a educação emancipatória auxilie indivíduos e grupos a amenizar a barbárie ao promover o conhecimento científico, que deve sobrepor-se aos atos derivados de preconceitos de diversas ordens. Do ponto de vista do campo teórico, observa-se a complexidade deste fenômeno, dada a irracionalidade dos indivíduos e massas (ADORNO, 2008; FREUD, 2011b).

Em contexto de educação não universitária, um artigo baseado em dissertação de mestrado concluída em 1989 descreveu trotes ocorridos em um Colégio Naval, que foram alvo de denúncia, com posterior expulsão de alunos trotistas (CASTRO, 2004).

Freitas (2008) pesquisou sobre as dificuldades para a inclusão de alunos de uma escola agrotécnica mineira em que formas de violência instituída (os trotes no alojamento constituíam um dos problemas relacionados) foram apontadas como um dos fatores para a evasão de alunos de origem rural. Medeiros (2008), em uma pesquisa com alunos de um colégio agrícola estadual no Paraná, observou que a maioria dos entrevistados, alunos ingressantes, apontou dificuldades relacionadas às atitudes de constrangimento e humilhação por parte de colegas trotistas (tomar-lhes a cama, roupas ou outros pertences) como motivo de evasão da instituição de ensino.

Uma das justificativas para a realização desta pesquisa remete ao fato de serem escassos os estudos acerca dos trotes em escolas de formação profissionalizante de base agrícola com alunos em regime de internato.

Com relação às universidades, Zuin (2008) mostra que o ódio do aluno pelo professor

autoritário ou soberbo pode ser expresso por meio de comunidades de apreço ou difamação divulgadas na internet.

Os trotes nas universidades tendem a ocupar lugar de destaque nos veículos informativos somente quando as instituições educacionais servem de palco para acontecimentos trágicos, tais com mortes ou mutilações (ZUIN, 2002, 2008, 2011; ALMEIDA JÚNIOR; QUEDA, 2003; ALMEIDA JÚNIOR., 2011). Comumente, após ações repressoras ou sanções legais devidamente tomadas, o cerne da violência permitida no ambiente educacional tende a ser esquecido por todos, incluindo-se a direção das universidades, as autoridades judiciais e a comunidade externa, até o surgimento das próximas atrocidades.

Um dos significativos argumentos acrílicos defendidos pela mídia é que os trotes servem à integração social do ingressante ao meio acadêmico e, uma vez que não conste de mecanismos “violentos” ou “não ultrapasse determinados limites”, não constituem preocupação. Quando não raro, algumas instituições universitárias, ao se posicionarem repressoras ao trote, não logram seu intento de forma satisfatória, de maneira que este continua acontecendo livremente nas repúblicas estudantis (ALMEIDA JÚNIOR., 2011; ZUIN, 2011).

As informações veiculadas pelos meios de comunicação de massa sobre os trotes, apesar de recorrentes, são inconsistentes e ambíguas, ora considerando os trotes inofensivos, ora retratando-os como perpetuadores de comportamentos agressivos e constrangedores entre alunos de 1º ano e trotistas (ALMEIDA JÚNIOR., 2011).

Almeida Júnior (2011), em extenso estudo sobre origens e explicações correntes no meio acadêmico acerca do trote universitário, contesta amplamente a hipótese de que os trotes sejam adequados à integração dos alunos e desvela as contradições de tal ideia.

A experiência da autora no cargo de psicóloga institucional do IFTM, Campus Uberlândia, ao longo de oito anos de atuação com estudantes, pais e professores, possibilitou a identificação de práticas recorrentes de grupos defensores de trotes tradicionais. Constatação empírica de que, apesar do movimento oposicionista ao trote tradicional constituído por uma parcela da instituição, grupos da instituição formados por ex-alunos e docentes<sup>7</sup> mantêm postura hegemônica na formação técnica e social dos alunos. Tal influência transmite-lhes a atitude de soberba e mantém as ações trotistas na recepção aos alunos ingressantes. O uso de apelidos, apadrinhamentos dos novos colegas, práticas de hierarquização entre alunos ingressantes e

---

<sup>7</sup> Estes ex-discentes atualmente exercem cargos de docentes na Escola. Provavelmente, a maioria deles vivenciou as comissões de trotes existentes nas décadas de 1970-80 nessa instituição, responsáveis por “regular”, legitimar o trote tradicional que nela ocorreu durante este período (informações de entrevista com um professor que leciona na escola desde 1980).

trotistas e a amenização de punições para alunos autores de trotes violentos são alguns exemplos da dinâmica observada.

Em muitos momentos, os trotes diminuem sua proporção e valor perante a comunidade discente e docente para depois serem defendidos novamente como “tradição” necessária à identidade institucional. Adorno, em “Educação contra a barbárie” (1995) retoma o pensamento de Freud de que a civilização possui momentos repressivos e opressivos que eclodem temporariamente, momentos de repetição da barbárie humana:

Quando o problema da barbárie é colocado com toda a sua urgência na educação, e justamente em instituições como a sua<sup>8</sup>, que desempenha um papel-chave na estrutura educacional da Alemanha hoje, então me inclinaria a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança. Por outro lado, que existam (...) momentos repressivos e opressivos no conceito de educação e, precisamente, também no conceito de educação pretensamente culta, isto eu sou o último a negar. Acredito que- e isto é Freud puro- justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura. (ADORNO, 1995, p. 157).

Adorno (2008) endossa que a sociedade tende a desenvolver a irracionalidade, concomitantemente ao avanço da racionalização, pois a sociedade, na totalidade, mantém-se viva não de forma solidária, mas por meio de interesses humanos antagônicos. Esta tendência de desintegração social pode ser observada com muita clareza em situações de extremismo da sociedade burguesa, tais como a do fascismo.

Ainda de acordo com a visão integradora da Sociologia, Adorno (2008) buscou mostrar que esta ciência não tem sentido de forma isolada das demais ciências e destacou a importância do paralelo com a Psicologia e com a Psicanálise. Nesse sentido, o indivíduo da Psicanálise consiste em uma categoria social, no mais amplo sentido.

Adorno (2008) pressupõe uma dialética entre indivíduo e sociedade e ofereceu diversos argumentos acerca de como os aspectos sociológicos e psicológicos se inter-relacionam. Uma das formas pelas quais estes aspectos se manifestam está ligada ao conceito de instituição. Segundo o autor, ainda que nem todo estudo sobre a instituição tenha relação com a ação social, a noção do conceito instituição se liga ao que Marx denominou de relações de produção. A instituição não consiste em ação imediata, mas em uma ação que se tornou autônoma frente à ação social imediata. Nesse sentido, a ação social de qualquer indivíduo

---

<sup>8</sup> Adorno refere-se aqui a Helmuth Becker, coordenador da Divisão de Educação e Rádio de Hessen. Adorno proferiu palestras transmitidas ao público pelo programa de rádio de Helmuth que depois foram publicadas em Educação e Emancipação em 1995.

depende das instituições e pode ser também explicada por meio destas, não somente como fruto de uma ação individual.

Em relação à presente pesquisa, entende-se que as ações dos alunos que vivenciaram os trotes tradicionais no Colégio Agrícola devem ser relacionadas às ações daquela instituição e por ela mediadas.

De modo semelhante, outro aspecto interessante para este estudo remete à irracionalidade das instituições. Adorno (2008) explica que instituições como a família, igreja, forças armadas, em momentos de crise dos sistemas produtivos, servem tanto à manutenção quanto à destruição do sistema econômico e da vida humana.

Em *A Personalidade Autoritária*, Adorno et al.(1965), trata da questão da discriminação social sob o prisma do “homem autoritário”, fruto da sociedade industrializada, mas que mantém pensamentos irracionais. O estudo consistiu em um esforço multidisciplinar de pesquisadores das ciências sociais e da psicologia, bem como em metodologias de pesquisa como a análise de conteúdo, psicologia clínica e testes projetivos, para entender a complexidade do indivíduo autoritário. A preocupação central do estudo foi investigar o indivíduo com potencial fascista, em um contexto norte-americano em que o fascismo estava superado, de maneira a observar a possível identificação dos sujeitos com esse movimento, caso o fascismo se tornasse um forte movimento social.

Adorno et al. (1965), apontou neste livro o quão difícil foi a identificação dos traços fascistas e sua relação com fatores econômicos, sociais e individuais. Observou que diferentes indivíduos podem ser influenciados pelo fascismo em decorrência de contextos econômicos e sociais, enquanto outros não. Nesse ínterim, conceitos teóricos como ideologia e personalidade foram descritos de forma histórica e psicossociológica, o que salientou o pioneirismo dessa pesquisa para as Ciências Humanas.

As discussões e afirmativas de Adorno põem em jogo a complexidade das relações entre Psicanálise, Filosofia e Sociologia e o desafio de não haver um hiato ou vácuo nestas relações, de modo a não sobrepujar o valor de uma disciplina em detrimento de outra. Nesse momento, lembrar Horkheimer, no que toca às obras sobre Psicologia e outras disciplinas, é fundamental. Antunes (2014) cita ideias de Horkheimer e ressalta a centralidade da Psicanálise como força formadora imprescindível para a construção da filosofia.

A Psicologia adquire um lugar de destaque dentro desse projeto de Horkheimer (...) contudo, nota-se que essa afinidade aparece já nos primeiros escritos do autor como diretor do Instituto, e que a aproximação da Psicanálise, presente nos *Studies in Prejudice* a serem apresentados, não é algo

descontextualizado, tampouco algo que descaracteriza a Teoria Crítica. Destarte, ao aproximar a Psicologia do Instituto de Pesquisas Sociais, dentro do programa de pesquisa interdisciplinar, o objetivo de Horkheimer é examinar o papel que cabe a ela no âmbito de uma teoria da história adequada ao nível das Ciências Sociais. (ANTUNES, 2014, p. 51)

Bordieu (1998) defende que os rituais de passagem, por ele denominados de ritos de instituição, transformam comportamentos sociais em biológicos em que os grupos adotam o sofrimento corporal para obterem a adesão de seus membros.

Pesquisas realizadas na ESALQ-USP endossam a posição do trote como fenômeno institucional, assim como a resistência aos movimentos contrários ao trote violento no interior da universidade (ALMEIDA JÚNIOR.; QUEDA,2003; ALMEIDA JÚNIOR., 2011).

Podemos afirmar que cumprem papel importante junto à cultura institucional as relações entre professor e aluno, tal como formulado por Zuin (2002). Leite (1989) e Kupfer (1988) também abordaram os aspectos inconscientes inerentes às relações educativas, uma vez que o professor constitui parte da cultura da instituição educacional.

A assertiva acima quanto ao caráter institucional dos trotes estudantis permite a formulação da hipótese desse estudo, que se refere ao pressuposto de que a estrutura administrativa-educacional da instituição de ensino fomenta um caldo de cultura propício à barbárie do trote. A cultura da instituição, com sua história política, papel de prestígio sócio-político na região e/ou país, representa o aparato social que sustenta as práticas relacionadas ao trote tradicional, revestido da irracionalidade que tanto destrói a vida humana, quanto luta por preservar as tradições educacionais. Essa cultura da instituição é permeada por preconceitos de diversas ordens (quanto à etnia, origem social, aparência física, orientação sexual, religiosas, de gênero) que são expressos e reproduzidos por meio das práticas e grupos trotistas.

A formação da personalidade humana constitui-se tanto por fatores subjetivos quanto objetivos. Por conseguinte, a formação de subjetividades fascistas também se constitui nessas bases. Em Teoria da Semiformação, Adorno (2010) faz referência à ambiguidade conceitual do esclarecimento e do ato emancipatório da educação. Segundo Adorno (2010), ao mesmo tempo em que a indústria cultural possui um caráter mitificador, as artes e a filosofia podem promover a emancipação humana, uma vez que ampliam a visão do homem sobre a própria condição social e individual.

Adorno (1995) fundamenta ainda a ideia de que a desbarbarização não deve se dar simplesmente pela eliminação da agressividade, mas pela sublimação dos instintos de agressão. A educação seria um dos caminhos para a sublimação da agressividade.

Quanto ao recorte temporal da pesquisa, este é justificado pelo fato de que foi em 1969 a inauguração do Colégio ((RONDON e mais três ministros inauguram colégio dia 13: Rondon inaugura C. A. e traz Tarso e Arzua. 1969. Capa.). O limite de 1985 deve-se ao período em que os trotes começaram a ser oficialmente proibidos na instituição<sup>9</sup>.

O campo de estudos sobre os trotes universitários possui publicações importantes no cenário nacional (ALMEIDA JÚNIOR., 2011; ALMEIDA JÚNIOR.; QUEDA, 2006; MATTOSO, 1985; ZUIN, 2002) de modo que a presente pesquisa pretende contribuir para a ampliação deste arcabouço teórico e do esclarecimento humano.

### **1.1. Questões da Pesquisa**

Como se apresentava a cultura escolar da instituição Colégio Agrícola/Escola Agrotécnica de Uberlândia, Minas Gerais no período entre 1969-1985? De que modo essa formação afetou a construção da subjetividade de alunos trotistas e ingressantes? Existiu neste período uma comissão de trotes? Como ela se posicionava diante dos trotes violentos aplicados pelos alunos trotistas? Havia uma concepção de trote como tradição, do ponto de vista dos entrevistados? Quais relações podem ser traçadas entre as características do trote nesta instituição e elementos da Teoria Crítica e da Psicanálise, tais como ritual de integração sadomasoquista, características de personalidade autoritária, preconceito, mentalidade do *ticket*, barbárie, semiformação (*Bilduing*), formação (*Halbiduing*), indústria cultural, transferência, relações professor-aluno, dentre outros?

---

<sup>9</sup> Fonte: entrevistas com professores.



## 1.2. OBJETIVOS

### 1.2.1. Objetivo Geral

Analisar os trotes tradicionais ocorridos no antigo Colégio Agrícola de Uberlândia, no período de 1969-1985.

### 1.2.2. Objetivos Específicos

1- Analisar a prática de trote tradicional aplicado aos alunos ingressantes do antigo Colégio Agrícola de Uberlândia, durante o período de 1969-1985.

2-Relacionar características dos indivíduos/grupos trotistas da escola com as tipologias descritas na obra *A Personalidade Autoritária* de Adorno et al. (1965).

3-Pesquisar no estabelecimento escolar sede da pesquisa a coparticipação de membros da comunidade escolar (dentre servidores, professores, alunos, etc.) no trote tradicional.

4-Traçar relações entre trotes caracterizados por violência nesse ambiente educacional e elementos culturais dessa instituição.

5-Estudar os tipos de trotes e preconceitos relacionados, a partir dos elementos teóricos psicossociais identificados na obra *A Personalidade Autoritária* (ADORNO et al., 1965), especificamente no que se refere ao preconceito e a mentalidade do *ticket*.

A tese está dividida em 7 capítulos. Após a introdução, apresentada anteriormente, os capítulos 2 em diante contém o desenvolvimento teórico-metodológico da tese. Assim, o capítulo 2 descreve a história do trote, tanto na Europa, como no Brasil, fazendo uma abordagem, ainda, sobre principais tipos de trotes em instituições, comentando suas características. O capítulo 2 aponta, também, elementos psicanalíticos para compreensão do fenômeno dos trotes mencionados. No capítulo 3, desenvolve-se explicações sobre o trote, como mitos presentes no ambiente social e acadêmico e uma visão crítica acerca de tais mitos. É tratado ainda no 3º capítulo aspectos do trote na universidade, no meio militar, bem como Na Educação Agrícola. O capítulo 3 reserva ainda, uma seção que desenvolve uma discussão interessante sobre trote e indústria cultural.

O Método, constituído pelo referencial teórico-metodológico, local, participantes, procedimentos metodológicos é explicitado no capítulo 4. A forma como os resultados

são analisados é também tratada no capítulo 4, envolvendo o processo de análise de conteúdo, a construção da análise e a forma de análise de dados das entrevistas<sup>10</sup>, apresentando ao fim os Resultados do estudo.

O capítulo 5 discute os resultados da pesquisa, confrontando os dados analisados com conceitos teóricos relevantes da Teoria Crítica e da Psicanálise, tais como personalidade, identificação com o agressor, preconceitos e a mentalidade do *ticket*. Este capítulo também faz uma discussão dos resultados à luz da leitura sobre a banalidade da violência na visão de Arendt. O capítulo 6 apresenta as principais conclusões do estudo, explicitando os motivos do título “Só vencem os fortes” relacionadas ao trote, mostrando a ambiguidade do título no contexto dos processos de violência na sociedade capitalista e das instituições de Educação.

---

<sup>10</sup> Antecipando um pouco o percurso metodológico feito até os resultados encontrados no presente estudo, a análise de conteúdo das entrevistas privilegiou os seguintes eixos temáticos: Trotes na Educação Agrícola; Trote, tradição e cultura escolares; Trote e preconceito; Trote e Ditadura Militar; Relações entre alunos; Autoritarismo Docente. As entrevistas com os participantes foram analisadas pelo método de Bardin (2011) delineado em 5 categorias. A 1ª categoria tratou dos Tipos de trotes e trotes mais tradicionais do Colégio Agrícola de Uberlândia; a 2ª, da Presença ou ausência da comissão do trote e sua constituição. A 3ª categoria abordou os preconceitos associados aos trotes e às relações entre alunos das 3ªs séries, que envolveu os temas exclusão ou preconceitos. A 4ª categoria, sobre Significados do trote para alunos do 1º (vítimas), 2º e 3º anos (autores) e a 5ª tratou da relação entre trote e autoritarismo docente.

## 2 TROTOS: ORIGENS E DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO

-O que você deve falar pro seu padrinho?

-... (?)

-Pede bênção, novato!

(Alunos da EAF de Uberlândia/2005 - representação de uma cena de trote).

A barbárie remete ao fato de que os indivíduos, movidos por um processo de retrocesso civilizatório, estão igualmente motivados por um “impulso de destruição”. Adorno alerta que, diante dessa agressividade irrefletida, o papel da educação é promover o esclarecimento dos indivíduos (ADORNO, 1995).

O estudioso frankfurtiano supracitado apresenta postura de aversão aos ritos de passagem e indica pistas para o processo de desbarbarização:

(...)É preciso se opor àquele tipo de *folk-ways*, hábitos populares, ritos de iniciação de qualquer espécie, que infligem dor física- muitas vezes insuportável- a uma pessoa como direito de ela se sentir um filiado, um membro do coletivo. A brutalidade dos hábitos como os trotes de qualquer ordem, ou quaisquer outros costumes arraigados desse tipo é precursora imediata da violência nazista. Não foi por acaso que os nazistas enalteciam e cultivavam tais barbaridades com o nome de “costumes” (ADORNO, 1995, p. 127-8).

Etimologicamente, a palavra trote origina-se do campo da equitação, corresponde ao ato de montaria entre o passo e o galope, equivale a *trote* em espanhol, *trotto* em italiano, *trot* em francês e *trot* em inglês, ligado ao sentido de adestramento do animal. Entretanto, no sentido fiel à língua portuguesa, falada no Brasil, o verbo transitivo indireto trotar quer dizer aplicar o trote em (alguém), o que faz referência ao ato de aprontar com uma pessoa (MATTOSO, 1985). Nesse sentido, o objeto de estudo referente ao trote designa a ação tradicional dos alunos trotistas de maltratarem os novos alunos no momento da recepção.

Ao descrever a origem histórica precisa do trote como fenômeno acadêmico, Mattoso (1985) sinaliza a precariedade de registros sobre o assunto. Os únicos tipos de fontes encontradas foram regulamentações proibitivas à violência entre estudantes de diferentes nacionalidades, na Universidade de Paris, entre 1200 e 1278. Nesse período, as leis coibitivas dos trotes decorreram de um total de 22 mortes de alunos alemães e franceses. Depois disso, uma das mais antigas fontes escritas sobre o trote é datada de

1342, também na instituição parisiense. Esta fonte versa sobre a coibição de taxas impostas aos novos alunos e outros excessos como pagamento de banquetes aos trotistas, confisco de livros e abusos financeiros.

A partir da análise crítica dessas regulamentações, observou-se que os registros trazem, desde essa época, omissão por parte das autoridades, uma vez que os regulamentos surgiam em situações extremamente violentas (mortes e prejuízos físicos). Nota-se que havia nas universidades outros documentos regulamentadores da obrigatoriedade de cobranças de valores aos ingressantes ou outras práticas com danos à integridade física e/ou psicológica destes, sob as vistas dos dirigentes ou até com o apoio desses:

Avignon não fez mais que legalizar tal prática, ao mesmo tempo que sacramentava a plena legalização da taxa de ingressante, devidamente “administrada” pela direção da escola. Mas não ficavam nisso as tentativas de controle sobre o comportamento dos estudantes. A purgação partia do julgamento simulado, passava por um período de “castigo” ou “pena” e terminava com uma “absolvição”. Para o julgamento, a escola indicava dois trotistas como “promotores”, aos quais incumbia a “acusação”. Os réus, responsáveis por uma peculiar espécie de pecado original, a saber, a calouridade ou calourice, se assim podemos chamar, tinham que ser chamados de condenados a um regime de escravidão pelo prazo de um ano, após o que perderiam o apelido de bejauni, poderiam ser chamados de estudantes e receberiam tratamento de igual para igual por parte dos colegas (MATTOSO, 1985, p. 26).

Mattoso (1985) afirma que, na Europa no século XI, a terminologia candidato, derivada do latim *candidus*, que significa “puro”, era utilizada para denominar os novos alunos que, impedidos de permanecerem nos mesmos ambientes acadêmicos que os alunos trotistas, frequentavam somente os vestibulos, locais onde as vestimentas dos trotistas eram guardadas e também onde eram descartadas as roupas dos ingressantes. A queima das vestimentas dos novos alunos e a raspagem dos cabelos foram praticadas sob a justificativa de medida profilática contra contaminação por doenças.

A literatura aponta que os trotes mais violentos ocorreram na França e na Alemanha. Na Inglaterra, não passavam de ações de grupos comparados a uma “patrulha de escoteiros”. Os trotes na França eram mais requintados em termos de crueldade do que os dos alemães e fizeram seguidores no contexto mundial. Dividiam-se em três fases: julgamento, pena e absolvição. Na Alemanha, os trotes se confundiram com conflitos religiosos ou partidários políticos e chegaram a radicalismos extremos. Entretanto, na

Alemanha, a concepção de ingressante não era religiosa (decorrente do afastamento dos alemães da Igreja de Roma), era voltada para a concepção de “fera”, de forma que o trote era um ritual de domesticação do ingressante, destituindo-o de suas características animais. No que se refere ao trote francês, a absolvição correspondia ao “perdão” do cristianismo. Nesse sentido, o ingressante era um pecador contínuo que, na realidade, nunca seria absolvido (MATTOSO, 1985, p.29).

Na Península Ibérica, os trotes ganharam força mais tarde, por volta do século XVI, com destaque para as universidades de Salamanca e de Coimbra, no grau de “êxito”. Entretanto, as práticas não diferiam muito daquelas realizadas pelos franco-alemães em termos de extorsão e maus-tratos aos ingressantes (MATTOSO, 1985).

Nos Estados Unidos, a partir de 1776, com as confrarias e as *sororities*, respectivamente moradias masculinas e femininas, um rigoroso treinamento era requisito para o aceite dos ingressantes aos novos grupos. O pertencimento a essas moradias era sinônimo de *status*, de maneira que muitos trotistas decidiam vetar a entrada de ingressantes, a fim de elitizar mais ainda sua república. Em um período de *pledging*, o ingressante era submetido aos trotes mais cruéis e impedido de recusar-se a sofrê-los ou de denunciá-los, mediante um juramento. Os colegas de república eram denominados de irmãos e um período de incorporação finalizava o processo de recepção (MATTOSO, 1985).

Interessante salientar que o período de abusos durava até o momento do juramento e posterior absolvição em que os ingressantes eram obrigados a ingerir bebidas que continham dejetos humanos entre outras substâncias (areia, sal, etc.). O juramento consistia no compromisso de os iniciantes reproduzirem as agressões sofridas com os próximos ingressantes (MATTOSO, 1985).

Os primeiros trotes ocorridos no Brasil foram realizados por universitários brasileiros que vieram da Universidade de Coimbra, Portugal. O primeiro evento grave envolvendo morte de ingressante data de 1831, em Olinda, Recife. Neste evento um estudante foi assassinado a facadas e bengaladas por um colega trotista (ALMEIDA JÚNIOR, 2011; MATTOSO, 1985).

Em diversos registros de mortes causadas pelos trotes, observa-se que muitas resultaram da resistência dos indivíduos alvo (VASCONCELOS, 1993; ALMEIDA JÚNIOR; QUEDA, 2006; ALMEIDA JÚNIOR., 2011)

Para Zuin (2002), o trote consiste em uma atividade de integração cuja relação é sadomasoquista, pois, por meio desse ato, os sentimentos ambivalentes de alunos

submetidos a relações educativas autoritárias podem, por vezes, serem “vingadas”, não nos docentes, mas nos colegas que ingressam no mundo acadêmico. Nesse sentido, o desejo de vingar-se da soberba professoral e do autoritarismo docente, cerne que estrutura os relacionamentos entre professores e alunos, é expressado, mais tarde, pela dinâmica do trote.

Em contrapartida, a sociedade civil vivenciou períodos pequenos de resistência aos trotes. Em 1850, em São Paulo, ingressantes iniciaram um movimento contra o trote e um subdelegado comunicou ao diretor da universidade sobre o envio de soldados para a instituição. O diretor interino manifestou-se e afirmou que tal medida não era necessária. Em 1878, em outra universidade brasileira, um período prolongado de trotes gerou resistência por parte de ingressantes e alunos mais antigos da instituição contrários ao trote. Houve a intervenção da polícia, seguida de um pedido de término dos trotes. Este ato coincidiu com a publicação do *Jornal Nove de Setembro*, que trouxe em seu editorial um texto de Raul Pompéia que defendia o final dos trotes e denunciava o cinismo presente nesta prática. Os trotes naquela instituição não acabaram, mas o ato foi considerado uma manifestação literária significativa contra a barbárie (MATTOSO, 1985).

Zuin (2011, p. 594) afirma que a resistência de alunos e grupos favoráveis aos trotes na universidade está relacionada ao fato de que a

absolutização do trote desconsidera que as mesmas pessoas podem criar novas tradições de recepção aos ingressantes na vida universitária, tradições essas que não sejam pautadas no atual processo de integração sadomasoquista representado pelo trote. Infelizmente, com a proibição ou outras medidas coibitivas ao trote, como a lei estadual 10454/99 (aplicada no estado de SP), ocorreu que as manifestações de trotes violentos passaram a ser transferidas para as repúblicas de universitários.

Outras modalidades ou atividades de trote têm sido propostas por diversas instituições, tais como trotes da cidadania, trote cultural, trote ecológico. Almeida Júnior (2011) critica essas novas versões do trote, alega que essas atividades contêm de forma sutil elementos próximos ao trote tradicional, como a subordinação dos alunos ingressantes a tarefas, a hierarquização nas relações entre ingressante e trotistas, etc. Por outro lado, a repressão do trote tradicional somente tem ocorrido em casos de mutilações ou mortes de alunos, como a do estudante de Medicina, morto em 1999, em uma universidade paulista.

No que se refere à exposição dos trotes por meios tecnológicos, pode-se dizer que esta funciona como uma válvula de escape às coibições ou tentativas de controle social. Türke (apud ZUIN, 2011) aborda o processo em que a violência é explorada de forma espetacular, pronta a suscitar sensações nos indivíduos. No caso dos trotes, por meio das redes sociais, há o uso de um espaço de manifestações carregadas de barbarização das relações humanas.

Vale lembrar que em “Educação contra a barbárie”, Adorno (1995) assinala que a educação pode ter um importante papel de “antídoto” sobre a ação fascista na sociedade. Nesse sentido, faz-se necessário repensar os trotes, os quais estão na base das atitudes dos nazistas, que aplicavam provas para “domesticar” seus liderados. Ou seja, será mera coincidência qualquer semelhança com tortura, sofrimento paralisante e com o preconceito delirante? Ou será a própria reprodução das barbaridades, comuns aos campos de concentração, bem como às escolas e universidades contemporâneas, que necessita ser urgentemente limitada?

## **2.1. Principais trotes nas instituições de educação**

A relação entre trotes e preconceitos é fundamentada na literatura de modo recorrente. Desde sua origem até recentemente, o trote esteve permeado de comportamentos preconceituosos de diversas ordens, tais como os religiosos, culturais, político-partidaristas, de gênero, de orientação sexual, étnicos. Além disso, a prática do trote perpetuou tais preconceitos, os quais podem ser observados na expressão do ódio entre estudantes de nacionalidades e credos religiosos divergentes, dentro das universidades europeias, e pelo autoritarismo, racismo e sexismo constatados nas universidades do Brasil (MATTOSO, 1985).

Primeiramente, a concepção do trote tradicional tinha como pressuposto que o ingressante não era “gente”, mas “fera”, a desumanização do indivíduo denotava, desde aquela época, os preconceitos e ações retaliadoras como a exclusão. Ao “ingressante”, da Idade Média até o século XXI, é dado apenas um direito: o de não ter direito nenhum (MATTOSO, 1985).

As observações apresentadas levantam a questão: em uma sociedade sem direitos e sem deveres de cidadão e de ser humano, onde caberá o respeito ao indivíduo não pertencente às classes sociais abastadas, às mulheres, aos negros, às pessoas de outro credo religioso, aos não heterossexuais?

Os trotes representam uma faceta cruel da sociedade medieval e contemporânea.

Um instrumento perverso pelo qual os preconceitos são manifestados, para não dizer tolerados e até incentivados, como se fossem de fato uma tradição e ritual de iniciação inescapável, argumento sem bases científicas, conforme afirma Almeida Júnior. (2011).

Esta seção não esgota todos os tipos de trotes e preconceitos que se encontram em livros sobre o assunto, mas oferecer uma visão panorâmica das formas mais comuns de ações trotistas que dão margem a preconceitos em todos os aspectos.

De modo geral, os trotes traziam e ainda trazem em sua constituição elementos importantes: a conotação sadomasoquista, o conteúdo sexual presente nas ações e uma sucessão de etapas expiatórias para o ingressante.

Via de regra, após o período medieval, os trotes mais comuns na Europa se configuravam com o corte do cabelo, o confisco de bens como roupas, livros e a exploração financeira do ingressante, que era sujeitado a pagar diversas despesas aos trotistas. Um período de escravidão do ingressante em relação ao trotista para execução de atividades domésticas, bem como para toques físicos, era de praxe. A Inglaterra apresentava uma exceção aos trotes violentos extremos, devido à vigilância dos professores, que poderiam intervir no trote, o que amainava o teor de agressividade (MATTOSO, 1985).

Neste trabalho, foram abordados os livros “O trote na ESALQ” de Almeida Júnior. e Queda (2003) e “Anatomia do trote universitário” de Almeida Júnior. (2011), que relatam os principais atos dos grupos trotistas da ESALQ, no período anterior ao ano 2000. Relatos de trotes em outras instituições foram encontrados em Mattoso (1985) e Vasconcelos (1993).

As consequências físicas, psíquicas e morais dos trotes para alunos ingressantes também foram abordadas, bem como alguns critérios para uma análise aprofundada do caráter destrutivo dos trotes: o autoritarismo e a tendência à domesticação ao sujeito; o sadomasoquismo e a conotação sexual presente nas ações dos trotistas. Esta seção traz também discussão sobre os principais preconceitos atrelados aos trotes.

### **3.1.1. Trotes na ESALQ - Piracicaba**

Os trotes observados na ESALQ-USP em Piracicaba, SP, referem-se a atos de constrangimento e humilhação para os alunos ingressantes durante as primeiras semanas de recepção, que ocorrem dentro da universidade, em suas imediações e nas repúblicas de estudantes.

A seguir foram descritas algumas definições de expressões relacionadas aos tipos de trotes mais recorrentes na ESALQ/USP.



**Autoritarismo e adestramento do ingressante:** em muitas universidades, como na ESALQ, os trotes iniciam-se no procedimento da matrícula, momento em que os trotistas transmitem simpatia aos pais de ingressantes e almejam novos membros para as repúblicas famosas (diga-se de passagem, as maiores “trotistas”). A partir deste ato, os ingressantes são abordados com zombarias e recebem um crachá, com um apelido (geralmente, pejorativo). Este apelido deve ser escrito no crachá, até que recebam um chapéu (ALMEIDA JÚNIOR. E QUEDA, 2003, 2006).

**Recebimento de chapéu:** consiste em uma “cerimônia” para o ingressante ser apresentado à ESALQ, que é enaltecida pelos trotistas. Nesta, com toda “pompa e circunstância” de uma cerimônia real, o ingressante recebe um chapéu de palha grande com seu apelido e é orientado a colher grande número de assinaturas, para demonstrar sua simpatia social. Em seguida, o trotista chama o ingressante por “escroto” e ordena que este se ajoelhe diante de si para apresentar-se e conhecer seu “doutor” (nome dado aos trotistas, que ainda estão iniciando a graduação). (ALMEIDA JÚNIOR. E QUEDA, 2003, 2006).

**Raspagem do cabelo e pintura do corpo:** muitas vezes, o corte do cabelo é realizado de forma violenta, com a impressão da logomarca das repúblicas que mais aplicam trotes bárbaros nos ingressantes. Para evitar esse ato, muitos ingressantes já chegam à faculdade no dia da matrícula com os cabelos cortados. A prática do corte e pinturas costumam se repetir ao longo do ano por imposição das repúblicas. À pintura do corpo e do rosto do aluno, geralmente acrescenta-se a escrita da sigla da universidade, na testa, a fim de mostrar o reconhecimento social do aluno por pertencer àquela universidade. Assim como a raspagem do cabelo, a pintura pode causar queimaduras, alergias, atingir o ouvido, resultando em ferimentos. O toque físico em partes do corpo do ingressante também pode ocorrer por parte do trotista. A pintura tem que ser refeita no ingressante, até o dia 13 de maio, quando acontece a Passeata do Ingressante, momento simbólico da libertação desses do jugo dos alunos trotistas. Embora a Passeata do Ingressante faça analogia com a data de 13 de Maio, que é alusiva à libertação da escravidão no Brasil, a perseguição e a agressão aos alunos iniciantes continuam. Esse evento é um marco de continuidade do ato expiatório e punitivo por excelência (ALMEIDA JÚNIOR. E QUEDA, 2003, 2006).

**Apelidos:** os apelidos vêm escritos, segundo Almeida Júnior. e Queda (2003, 2006), em um grande chapéu de palha e contêm uma conotação depreciativa do indivíduo, remete a preconceitos mais variados como raciais e comportamentais ligados a questões

de gênero e aparência física. Em outros casos, os nomes imitam marcas comerciais de produtos, fenômenos naturais, produtos químicos, processos de laboratório, nomes de doenças, de animais ou plantas, religião, nomes com conotação sexual explícita. Muitos alunos se revoltam com os apelidos recebidos e rompem laços de amizade, enquanto outros, identificados como trotistas, identificam-se também com os apelidos, mantendo-os até mesmo depois de formados, o que favorece que os estudantes que dão trotes adotem esses apelidos em empresas, como funcionários.

**Pedágio:** geralmente, os ingressantes são obrigados a coletar dinheiro para usá-los nas festas, na compra de bebidas para os trotistas. Ato constrangedor e motivo de controvérsias entre estudantes universitários e moradores de rua, além de configurar outros perigos, como os atropelamentos (ALMEIDA JÚNIOR.; QUEDA, 2003, 2006).

**Empregada:** nas repúblicas no entorno da ESALQ, de acordo com Almeida Jr e Queda (2003, 2006), os ingressantes são submetidos constantemente a tarefas manuais de ordem doméstica. Além disso, outros tipos de trotes assemelham-se ao trabalho do escravo doméstico, como obrigar o ingressante a comer debaixo da mesa; a trocar a lâmpada<sup>11</sup>, entre outros. O trote de impedir o aluno de comer à mesa lembra tempos de escravidão e as relações com empregados braçais no Brasil, em que estes faziam/fazem suas refeições em espaço diferente dos patrões.

Assim como as primeiras abordagens ao ingressante na data da matrícula, todos os demais trotes descritos acima possuem dois aspectos em comum: a tendência à domesticação do sujeito ingressante e ao autoritarismo dos trotistas sobre os novatos. Trotes em que os apelidos pejorativos fundamentam-se em preconceitos que diminuem os ingressantes devido às características físicas, religiosas, étnicas e ideológicas, deixam visível a presença de um grupo hegemônico em todos os elementos componentes da vida humana, social e acadêmica, pois diversos trotes possuem esta característica. Enquanto práticas que se baseiam no autoritarismo, os trotes descritos cumprem com maestria seu papel de revitalizadores de preconceitos diversos.

Adorno et al. (1965) em estudo sobre traços fascistas potenciais em indivíduos norte-americanos, identificaram relações entre autoritarismo e preconceito. Deste modo,

---

<sup>11</sup>A troca da lâmpada é realizada com o levantamento do ingressante por dois trotistas, em uma tábua, de olhos vendados. O aluno é ordenado a desrosquear uma lâmpada somente com uma mão e é forçado a acreditar que está a uma grande altura do chão, com o abaixamento de um terceiro veterano. Após os dois colegas que o ergueram tremerem a tábua em que está o ingressante, este cai para trás em um colchão, previamente colocado (Almeida Júnior e Queda, 2006).

pode-se dizer que a imposição do uso de chapéu remete ao preconceito para com os trabalhadores rurais ou manuais. Há o argumento de que os colegas ingressantes devem usar esse objeto como instrumento de proteção contra o sol, entretanto, aos alunos ingressantes é obrigatória a utilização dos chapéus também à noite.

Tanto a raspagem dos cabelos/pelos, quanto a pintura do corpo são formas autoritárias de enaltecimento da universidade, de maneira a restaurar o preconceito de classe, pois as desigualdades econômicas e de acesso à universidade ficam mascaradas com as festividades de ingresso universitário. Tais rituais enaltecem as universidades de grande renome nacional, por meio de eventos comemorativos internos que incluem o raspar cabelos e pinturas corporais, como as siglas da instituição e o curso. Estas siglas representam o quão as universidades são prestigiadas no país, a despeito da violência.

O pedágio, por sua vez, representa uma ironização discriminatória dos moradores de rua, que são os que de fato pedem esmolas nas ruas, pois a pobreza material é a condição econômica e social real destes. O trote, por outro lado, subverte esta relação ao colocar na posição de mendicância jovens de classe média. A euforia do ingresso em universidades desejadas gera o esquecimento das desigualdades sociais entre os grupos. Contradizendo a percepção das distâncias entre grupos sociais, usar o chapéu, o corte do cabelo e a obrigação do pedágio configuram símbolos de prestígio das universidades ou cursinhos particulares. Cria no estudante a identificação com o processo de elitização decorrente da formação superior (ALMEIDA JÚNIOR; QUEDA, 2006).

Os trotes que tratam os ingressantes como empregados (manuais e para outras atividades de conotação sexual, de modo inconsciente), implicam em adestrar o novo aluno a um sistema hierárquico vitalício de divisão entre indivíduos iniciantes e mais experientes, apesar do pretexto da integração. Impostos de modo autoritário, os preconceitos podem ter bases tanto psicológicas quanto psicossociais (ADORNO et al., 1965).

### **3.1.2 Trotes com teor sádico e sexual (ESALQ- USP)**

Em muitos dos trotes descritos a seguir, o conteúdo sexual é destacado. É comum, também, a realização de desejos sexuais e sádicos de alunos trotistas que possuem orientação homoafetiva. Há os que se utilizam das práticas de trote, para expressarem sentimentos ambivalentes de amor e ódio pelos colegas iniciantes, de forma cruel e autoritária.

Segundo Almeida Júnior. e Queda (2003; 2006), são incontáveis os trotes dessa natureza, como: proxeneta (obrigar o ingressante a assediar uma mulher) e tijolinho ou castração sem dor (o ingressante tem amarrado em seus genitais um tijolo preso a um barbante e, de olhos vendados, este segura o tijolo com as mãos, é ameaçado pelos trotistas que dizem que o tijolo será arrancado com força. O tijolo é arrancado sem dor, mas de forma angustiante para o ingressante).

Além desses, existem outros trotes semelhantes como o chispada (consiste em uma corrida, em que alunos nus são levados a um espaço público ou a lugares distantes, onde são despídos); cabo de guerra (simulação de um cabo de guerra, com barbantes amarrados a órgãos genitais de dois alunos do primeiro ano); pastinha ou pascu (o ingressante imobilizado recebe a ameaça de ter um creme dental injetado no ânus); bundograma (imprimir nádegas em papel, em paredes); rola 69 (de roupa, os alunos homens e mulheres, são forçados a rolar, com a cabeça enfiada na perna do outro, abraçados pelo chão, em simulação do ato sexual conhecido como 69) e morder nádegas ou pernas dos alunos que os desagradaram, podendo o aluno estar nu ou vestido.

Tais trotes envolvem agressão à saúde e a integridade física e psíquica do ingressante. Ainda na ESALQ, há trotes em que dejetos, bebidas e alimentos são colocados na boca, cuspidos novamente em um copo e repassados em um círculo de ingressantes, em que o último a receber deve tomar o conteúdo. São eles: bochechinha (bochecho de bebida pelo trotista que a repassa para os ingressantes) e reforço (ingestão de mistura de ovo, farinha, maionese, mostarda, vinagre, sal, obrigando os ingressantes a tomá-la). Existe também o costume de jogar ingressantes dentro da piscina, sem a preocupação com os alunos de 1º ano que não sabem nadar.

Vale lembrar que foi decorrente deste tipo de trote que morreu o estudante de Medicina da USP- São Paulo, Edison Tsung-chi Hsueh, em 1999.

Outros trotes apelam para a extrema violência em relação à questão emocional, sexual e moral dos estudantes de primeiro ano, relativamente mais graves do que alguns dos listados anteriormente. De acordo com Almeida Júnior. e Queda (2003, 2006), são eles:

- Práticas de exclusão veladas: não dirigir a palavra, não ouvir e não olhar, quando o ingressante não aceita submeter-se aos trotes;
- Ralo monstro: os ingressantes, nus, tomam grandes quantidades de bebidas alcoólicas, recebem mangueiradas de água e são submetidos a exercícios físicos extenuantes, a tapas, ameaças, lembrando atividades militares.

- Canavial: continuação do ralo monstro pela madrugada, com os ingressantes levados de carro para lugares distantes.

- Passeata do ingressante: momento final do período de margem, isto é, após a iniciação e antes da “emancipação” dos castigos, marca o início da reintegração do neófito. Há alto grau de embriaguez dos participantes, além do uso de inalantes (lança-perfume). A data faz referência à Libertação dos Escravos, porém de forma racista.

Assim como em alguns trotes já discutidos, verifica-se nessas práticas a presença da domesticação baseada na visão do ingressante como uma “fera” ou como indivíduo inocente que tem que ser adestrado, além do autoritarismo nazista e a evidência de desejos sexuais manifestos de forma violenta.

O autoritarismo da instituição trotista<sup>12</sup> personifica-se cotidianamente no período da recepção dos alunos e no decorrer da graduação, estende-se nas repúblicas estudantis e alimenta o ideário do sistema político-econômico capitalista vigente. Consiste em um processo de participação da comunidade acadêmica, que não somente sustenta o trote permanente, como efetua processos de segregação de determinados grupos e unificação de outros. Estes últimos, voltados para a formação de um banco de reserva de empregados afinados com a lógica da exploração ambiental, com a exclusão e a desigualdade social.

Durante e após os trotes, no percurso da graduação, provavelmente os preconceitos dos representantes dos grupos trotistas são realçados nos diversos tipos de trotes, na medida em que os que resistem são alvos de processo de “lavagem cerebral” ou exclusão velada (ALMEIDA JÚNIOR.; QUEDA, 2003).

No mês de novembro de 2014, diversas denúncias de trotes nas universidades paulistas (Unesp, USP, PUC) vieram ao conhecimento dos diretores dessas instituições. Tal fato gerou um movimento importante de uma rede formada por diversos setores da sociedade, como professores universitários, políticos, alunos, pais de alunos, que reivindicaram a apuração justa das violências de toda ordem (incluindo violência sexual) e a punição dos responsáveis. Apesar da resistência, pois reconhecer o abuso dos trotes dentro da universidade envolve questionar o prestígio social das instituições e

---

<sup>12</sup>Este conceito é formulado pelos pesquisadores da ESALQ/ USP. Parece muito pertinente a utilização no contexto a seguir: “chamamos de trotistas não apenas os alunos que aplicam ou recebem o trote, mas todos aqueles que de alguma forma contribuem para a sua manutenção. Por exemplo, podem ser trotistas professores, funcionários, dirigentes de universidades, jornalistas, políticos, governantes, famílias e instituições de ensino (ALMEIDA JR; QUEDA, 2003, p. 10).

representantes do poder intelectual brasileiro, no início de 2015 foi instalada a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) referente aos trotes, com repercussão na mídia jornalística e televisiva. Finalmente, em 15 de março de 2015 foi divulgado um relatório que sintetizou o processo apurativo, contendo os principais membros atuantes, denunciante e fatos denunciados. Um dos principais resultados foi o encaminhamento para protocolo do projeto de lei junto ao Congresso Nacional que classifica os trotes como crime no Código Penal Brasileiro. Além disso, e consistindo na sugestão mais importante, houve uma indicação ao Ministério Público para tipificar condutas praticadas durante os trotes estudantis como crime de tortura. Há atualmente um Projeto de Lei do Senado em tramitação (Nº 117 de 2015) com o fim de prever como contravenção penal a realização do trote vexatório. Entretanto, o relatório da CPI da ALESP parece avançar mais no combate aos trotes nas universidades, em especial no que se refere ao rigor com que trata e pune a gravidade do ato (SÃO PAULO, 2015).

### **2.1.3 O trote na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): ritual sadomasoquista de integração psicossocial**

Nos anos de 2000 e 2001, uma pesquisa sobre os trotes nos cursos de Química, Física e Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (SP) foi coordenada por Antônio Zuin e os resultados estão bem discutidos no livro “Trote na universidade: passagens de um rito de iniciação” (2002). Neste estudo, o pesquisador descreveu e analisou ações trotistas ocorridas nos três cursos. Foram analisados o trote em 2000 e seu “aprimoramento” pelos mesmos alunos, em 2001, “vítimas” no ano anterior. Zuin resume os trotes aplicados nessa universidade como parte de um ritual de passagem, fundamentado em um processo psicossocial sadomasoquista, cujos fatores e detalhes são abordados a seguir.

Uma única prática de trote em comum foi observada nos cursos: após a palestra com coordenadores, houve a pintura das faces, dos cabelos e, em alguns casos, dos ouvidos dos ingressantes, repetindo a representação deste como “bicho”. Interessante notar que a palavra “bicho” tem a escrita modificada para “bixo” quando exibida na testa dos alunos de 1º ano. Uma forma de expressar a ideia de ignorância, inocência, ausência de mérito acadêmico e justificar as humilhações adotadas e o “adestramento” subjacente às atividades.

### **2.1.3.1. Os trotes nos cursos de Física e Química: o narcisismo das pequenas diferenças**

Nos cursos de Física e Química, ofertados na UFSCar, sobressaíram formas de trotes diferenciadas do curso de Pedagogia, que serão descritos posteriormente. Após a palestra com os coordenadores dos cursos, houve a recepção eufórica dos trotistas e a pintura do rosto e braços dos ingressantes com a palavra “bixo” e os nomes dos cursos. Em seguida, os alunos ingressantes foram divididos em filas (o que lembra um procedimento do exército) e instruídos a se agacharem e segurarem as mãos dos colegas por debaixo das pernas, de maneira a, obrigatoriamente, tocarem os respectivos órgãos sexuais. Nesta dinâmica, cada ingressante tem sua cabeça posicionada atrás das nádegas do colega, de forma libidinosa e constrangedora (ZUIN, 2002).

Depois dessa atividade, os alunos de Física foram levados para o Centro Acadêmico do curso. Fato digno de nota foram as palavras de ordem entoadas como grito de guerra e ataque moral aos alunos dos cursos de Química e de Bacharelado em Computação: “Chupa, ... (nome do curso)!”. Além disso, os trotistas do curso de química têm como diferencial o ato de carregarem um caixão com uma bandeira verde, onde está inscrita a frase: “Química, chupa!”. Vinhetas com nomes de Jesus e Satanás foram evocadas também, apesar da contrariedade dos ingressantes, ao se verem obrigados pelos trotistas a cantar o refrão (ZUIN, 2002).

Ao chegarem ao restaurante da universidade, segundo Zuin (2002), novas transgressões foram impostas aos ingressantes pelos trotistas, como furar a fila de acesso à porta de entrada. Um sonoro “Chupa” foi deferido para os indivíduos da fila, desrespeitando a comunidade universitária, composta não somente por alunos. Além disso, os ingressantes do curso de Física, ao darem a volta ao prédio, foram orientados pelos trotistas a entrarem pela porta de saída. Quando no interior do restaurante, os primeiros alunos de 1º ano trocaram gritos de “Chupa” com os alunos ingressantes de outro curso (Química), dessa vez espontaneamente. Os ingressantes da graduação em Química revidaram utilizando a mesma frase.

Após as transgressões ocorridas no almoço, consideradas “brincadeiras” pelos trotistas, os alunos mais antigos da instituição do curso de Física ordenaram aos ingressantes que realizassem um pedágio. Neste momento, as alunas foram instruídas a praticarem danças sensuais frente aos carros que passavam e os demais alunos de 1º ano a pedirem dinheiro para os motoristas. Novamente, as ingressantes e seus colegas do sexo masculino foram impelidos a situações libidinosas durante o trote, em que foi explorada

a sexualidade das alunas de forma irracional, denotando o sadismo dos trotistas em relação aos colegas “burros” (ZUIN, 2002).

Os trotistas do curso de Química também organizaram um trote semelhante ao da Física, em especial no que se refere à “(...) presença da associação, (...) entre sexualidade, sadismo e masoquismo” (ZUIN, 2002, p. 48).

Segundo Zuin (2002), o fato de os ingressantes do curso de Física terem se identificado com seus trotistas e agredido com os seus gritos de guerra os ingressantes do curso “adversário”, sugere processos inconscientes como a projeção de sentimentos agressivos. Tal dinâmica psíquica remete ao conceito intitulado de “o narcisismo das pequenas diferenças” em que Freud (2011a) faz referência ao fenômeno do amor dirigido a membros do próprio grupamento, ao mesmo tempo em que se hostiliza indivíduos de outros grupos, de maneira que a satisfação da agressividade voltada para os indivíduos diferentes, permite uma coesão entre entes pertencentes à mesma comunidade.

No que se refere ao ocorrido na UFSCar, esse fenômeno pôde ser observado quando os ingressantes se uniram aos trotistas do curso de Física, contra os ingressantes do curso de Química, sem que lhes tenha sido ordenado. Por meio deste mecanismo, apresenta-se o pensamento estereotipado, o raciocínio conservador que paralisa a reflexão crítica (por exemplo, sobre a integração social entre alunos) que, segundo Zuin (2002, p.55), constitui-se em uma das principais características do narcisismo das pequenas diferenças, uma vez que:

(...) afaga e protege seus simpatizantes, ou seja, aqueles ingressantes que foram elogiados porque souberam aceitar, de preferência sem contestação, as “brincadeiras” propostas durante os trotes. Mas, na realidade, o preço de tal reconhecimento alicerça-se na necessidade de se submeter às provações sádicas que permitem fazer com que o veterano se identificasse masoquistamente com o que, naquele momento, ocupava uma posição de humilhado que lhe era prazerosamente familiar.

Nesse sentido, pode-se pensar que a partilha deste narcisismo é também um meio de manifestação do ódio presente nas relações dos alunos dos cursos supracitados com seus mestres. Ou seja, um processo de defesa inconsciente e reparatório. De acordo com o estudo, os professores de tais cursos mostram-se afeitos a exigências excessivas de conteúdo, avaliações, além de postura soberba na sala de aula. Nas palavras dos próprios



ingressantes do curso de Física, “o trote é o próprio curso!”. De maneira que, não sendo possível uma aproximação legítima com os professores, só resta aos trotistas, futuros físicos, aproximarem-se por meio dos ingressantes, através do trote. Desse modo, o que se consolidou foi o ato de aproximação entre ingressantes e trotistas (durante o “grito de guerra” e em outros momentos, com a repetição permanente dos trotes). Por conta da projeção de desejos sádicos, não houve outra possibilidade de integração que não fosse fundamentada no ato de comprazer-se dos sentimentos agressivos anteriormente reprimidos (ZUIN, 2002, p. 56).

### **2.1.3.2. O trote no curso de Pedagogia e a educação por meio da ironia**

De acordo com Zuin (2002), no curso de Pedagogia, também foram observados a pintura das faces, rostos, e a escrita do termo “bixete” (termo “bixo” na versão feminina), propositalmente escrito com a ortografia incorreta, para aludir à ausência de humanidade do ingressante. O autor observa, com realce, o processo de socialização para a integração entre alunas, ingressantes e trotistas (a maioria dos discentes era do sexo feminino no referido curso), por meio de uma prática simuladora da realidade docente: a “aula-trote”. A partir da análise da interação entre ingressantes e trotistas nos anos de 2000 e 2001, o autor verifica um aperfeiçoamento da técnica de aplicação do trote com o objetivo de “enganar melhor” os/as ingressantes. O processo para integrar os alunos consistia em fenômeno semelhante ao observado no curso de Física e Química, em determinados aspectos, como as características sadomasoquistas e a estereotipia da dinâmica de recepção das ingressantes.

Entretanto, ao aprofundar a análise do trote no curso de Pedagogia da UFSCar, Zuin (2002) aponta a presença da educação pela ironia, aos moldes de Comênio, cuja didática consiste em orientar aos professores práticas mais eficientes que as pancadas: palavras de alto teor sarcástico, repreensões, aspereza do tom empregado, elogios eventuais, verbalização pública de apreço ou repúdio acerca do desempenho do aluno.

Zuin (2002) discrimina que a ironia pode ter uma dimensão emancipadora em outro referencial teórico. Na perspectiva de Kierkegaard, por exemplo, a ironia socrática realiza-se pela maiêutica, que consiste na possibilidade do diálogo entre mestre e discípulo, e na confrontação de raciocínios que geram formas de pensamento, como dedução e novos modos interpretativos do objeto estudado. Conforma-se, deste modo, a dimensão educativo/formativa da ironia, que apresenta caracterização

educativo/formativa e permite a continuidade da Paideia, ou formação consubstanciada no processo maiêutico socrático descrito.

Em detrimento da estimulação deste modo de pensamento formativo, a cultura incentiva, muitas vezes, a perpetuação do pensamento estereotipado e manipulativo da vida humana. Essa ausência de ironia adequada impede a configuração de novos modos de relações psicossociais no ambiente acadêmico, seja entre alunos, entre alunos e mestres, de maneira a fortalecer as representações da imagem de professores como “carrascos” (ZUIN, 2002).

O processo de reprodução da ironia sarcástica foi identificado na análise crítica das aulas-trote, realizada por Zuin (2002). A representação aversiva que os alunos têm dos professores se deve ao processo formativo baseado na ironia sarcástica, que, por não possibilitar elaboração através das relações imediatas em sala de aula, gera ressentimento. Tal ressentimento é transferido para as aulas-trotes.

Segundo um entrevistado da pesquisa de Zuin (2002), a aula-trote é um retrato satirizado do autoritarismo e da postura inadequada de alguns professores, no sentido de exigirem leituras e trabalhos, desmedidamente.

Zuin (2002) afirma também que a aula-trote do curso de Pedagogia concilia afeto e agressão, bem como relações sadomasoquistas possíveis de serem visualizadas no final da aula-trote, momento em que trotistas abraçaram as ingressantes, uma expressão do alívio por terem se vingado dos trotes sofridos no ano anterior.

#### **2.1.4. Os trotes na UFSCar na visão psicanalítica**

A estrutura sadomasoquista do trote na UFSCar é embasada pelas ideias de Freud (1989a, 1989b, 1989c, 2011a, 2011b), Costa (1984) e Endo (2005).

Tanto no trote no curso de Física, quanto no curso de Pedagogia, pode-se perceber a dinâmica da transferência. Em algumas reflexões sobre a Psicologia Escolar, Freud (1989a) explicita o processo de transferência de sentimentos contraditórios vivenciados por indivíduos na relação com os pais e irmãos, para a relação com os professores. Nesse artigo, Freud avalia que, provavelmente, a influência dos mestres do passado é mais marcante no aspecto da formação da personalidade do sujeito, do que propriamente da formação científica por ele empreendida. Ao passar pela primeira infância, nutre-se um enorme sentimento de amor em relação às primeiras figuras afetivas; afeto este que se modifica ao longo da vida até a adolescência (entre 10 e 18

anos), período em que tais afetos transformam-se em hostilidade expressa por meio de críticas, raiva e confrontações dirigidas aos pais. A ambivalência frente às figuras educativas é explicada pelo fato de o jovem transferir para os professores todos os sentimentos amorosos e hostis que experimentou inicialmente com os pais. Ou seja, como os primeiros objetos de amor das crianças são os pais, irmãos, babás, todos os relacionamentos posteriores são substitutos dos primeiros protótipos e podem despertar a herança emocional de todos os sentimentos de simpatia e antipatia vividos com os primeiros afetos (ímagos do pai e mãe).

Posto este aparato teórico da ambivalência entre alunos e professores, supomos que os alunos trotistas na UFSCar revivem, durante o trote, situações muito próximas aos momentos de aversão a seus protótipos afetivos. Esses sentimentos hostis aos mestres (herança emocional das relações parentais do passado) não podem ser discutidos entre aluno e professor, devido ao autoritarismo docente. Assim, o ódio às figuras de autoridade é reproduzido, quando o aluno mais antigo vivencia seu sentimento de hostilidade em relação ao professor, essa hostilidade mobiliza a transferência da agressividade para o aluno ingressante.

Outro fator que auxilia na compreensão do trote na UFSCar é a elaboração das resistências.

Freud (1989b) discute a elaboração das resistências do paciente em análise. No período após o abandono da hipnose, a atividade terapêutica consistia na regra da associação livre, no sentido de promover o aparecimento de conteúdos não lembrados, ou seja, inconscientes e, através da interpretação, vencer a resistência em torno desses materiais.

Ao contrapor à competência da hipnose a associação livre, no tocante ao material reprimido, Freud (1989b) observa que, por meio da associação livre, o paciente não recorda nada do que foi reprimido, mas o atua, ou seja, repete-o sem, contudo, ter consciência de estar reproduzindo tal conteúdo. Além disso, observa e descreve exemplos de como essa atuação pode ocorrer e demonstra ser comum o paciente repetir com o médico atitudes que teve com outros indivíduos ou situações. A esta dinâmica psíquica denominou “compulsão à repetição”. Grosso modo, Freud observou que o manejo de tal fenômeno poderia auxiliar o paciente na recordação de questões inerentes ao sofrimento vivenciado. Importante salientar a relação entre a compulsão à repetição e a transferência. “A transferência é, ela própria, um fragmento da repetição e (...) a repetição é uma

transferência do passado esquecido, não apenas para o médico, mas também para todos os outros aspectos da situação atual” (FREUD, 1989b, p. 197).

Freud (1989b) aponta como desfecho satisfatório do impasse provocado pela resistência a necessidade de o analista esperar um tempo para que o paciente conheça melhor esta resistência, de modo a familiarizar-se e até superá-la. Momento denominado de elaboração, que permite a continuidade do processo analítico.

Pode-se dizer que no momento em que o aluno que sofreu trote quando ingressante repete o ato sofrido descontando-o em outro colega no ano seguinte, está atuando e tentando se livrar do sofrimento vivenciado durante o processo em que foi vítima do trote. Mas este processo não ocorre de maneira consciente, por isso se faz relevante explicar conceitualmente os processos que permeiam a repetição do trauma.

Na compulsão à repetição, o indivíduo não recorda o trauma e apenas reproduz, sem se dar conta, os atos que respondem ao conflito inconsciente. Se houver transferência positiva com o médico, o indivíduo pode romper os obstáculos à recordação e menor será a ativação dos sintomas patológicos. Porém, se no transcurso da análise, a transferência for hostil, necessitando de repressão, a recordação facilitará a atuação das resistências que barrarão o progresso do tratamento. É relevante destacar que a compulsão à repetição pode ocorrer não somente na relação do paciente com o médico<sup>13</sup>, mas também em outros relacionamentos, enquanto estiver em tratamento, disse Freud (1969).

De acordo com Laplanche (2000, p.514), no escopo teórico da psicanálise, a transferência denomina “o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro da relação analítica. Trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada”.

Apesar do conceito de transferência ter sido construído no contexto da clínica, Freud não deixou de considerar a possibilidade da manifestação da transferência além da relação médico-paciente, como na relação professor-aluno, orientador espiritual-penitente, dentre outras (LAPLANCHE, 2000).

No contexto do trote, os alunos trotistas podem ter realizado a transferência de seus afetos relacionados aos primeiros protótipos para os mestres e colegas a quem aplicaram o trote, como tentativa de elaboração de traumas anteriores reativados pelas experiências atuais. Ou seja, o trotista projeta nos colegas sentimentos agressivos inconscientes em relação aos familiares ou substitutos, despertados quando foram vítimas

---

<sup>13</sup> É necessário alertar que, no período deste escrito de Freud, a Psicanálise ainda era praticada apenas por médicos.

do trote no ano anterior. Importante salientar que o trotista não está em processo analítico que lhe permita compreender os próprios impulsos destrutivos. Nesse sentido, seria interessante que, dentro do contexto universitário, houvesse intervenções no sentido de intermediar a elaboração deste conflito interno com a violência, o que não ocorre.

Jurandir Freire Costa (1984) amplia a compreensão dos fatos subjetivos em interface com o fenômeno do trote universitário ao retomar Lasch e Costa, que recorrem aos conceitos kleinianos para descrever/analisar os aspectos agressivos narcisistas.

Segundo Costa (1984), autores kleinianos apontam uma ligação estreita entre narcisismo e agressividade, indicando que o narcisismo representa uma regressão do ego, de maneira que os instintos de morte estão preeminentes na estrutura de personalidade narcísica. Entretanto, por meio da desintração instintiva, durante os estágios superiores de evolução do psiquismo, os instintos de vida sobrepujam os de morte. Em seguida, passam a agir neste processo as equações kleinianas: projeção/introjeção; projeção identificatória / identificação projetiva; idealização/ identificação onipotente; clivagem do ego/clivagem do objeto, etc. Tais equações estão relacionadas aos mecanismos agressivos da pulsão<sup>14</sup> de morte em todos os espaços do psiquismo narcisista. Por fim, a importância das ideias kleinianas recaem sobre a desintração pulsional, ou seja, a presença dos derivados da pulsão de morte, que resultam por sua vez da regressão egoica, que confere ao narcisismo sua característica patológica. Além disso, Costa (1984) aponta que a desintração pulsional pode vincular-se não só ao narcisismo, como também a outras expressões agressivas da vida psicológica.

A repetição do acontecimento traumático é outro mecanismo observado:

De fato, do ponto de vista dinâmico, o que surpreende nestas síndromes é a repetição do acontecimento desagradável, defesa oposta ao princípio do prazer. Em lugar de recordar ou “alucinar” (no sentido da “alucinação onírica”) o objeto ou situação portadores de prazer o sujeito reedita incessantemente o trauma, contrariando aquele princípio (COSTA, 1984, p. 171).

Costa (1984) descreve que o indivíduo tenta resolver o traumatismo excessivo, que é diferente do traumatismo infantil. Em vez de evacuar a carga libidinal, como no

---

<sup>14</sup> A pulsão refere-se ao processo dinâmico, em que ocorreu uma pressão ou força que leva o organismo a um objetivo. Para Freud, a fonte de uma pulsão é uma excitação corporal e seu objetivo ou meta é anular o estado de tensão que impera na fonte pulsional, sendo no objeto ou por seu intermédio, que a pulsão consegue alcançar sua meta (LAPLANCHE e PONTALIS, 2000, p. 394). Como já dito anteriormente, os conceitos pulsão e instinto são traduções comuns para o termo alemão Trieb e o conceito de instinto foi esclarecido na página 15 desta pesquisa.

traumatismo infantil, o psiquismo do indivíduo desestrutura-se ao confrontar-se com estímulo muito intenso. Isto leva o sujeito a mobilizar seus mecanismos de defesa para resolver o conflito interno, o que gera uma fixação no trauma. Há um aspecto do narcisismo em todo processo, uma vez que o indivíduo, sem poder voltar a dor para fora de seu corpo, dirige-a a si mesmo. Por meio destes mecanismos psíquicos, uma parcela dos indivíduos inseridos em grupos agressivos na dinâmica do trote tenta lidar com seus sofrimentos, repetindo os traumatismos ou voltando a dor para si mesmo. Quando essa repetição se dá dentro de certos limites de intensidade do trauma ou dor, pode-se encontrar resultados mais ou menos equilibrados, ou patológicos. O nível patológico corresponde a uma fixação no trauma. Neste caso, é provável que os indivíduos vinguem-se nos colegas que ingressarem no ano seguinte. Tal processo está associado a uma desestruturação do psiquismo dos sujeitos e até à ativação de mecanismos de defesa, como projeção de preconceitos, identificação com figuras agressivas, que impelem à destruição de outros indivíduos, com a finalidade de se defender dos conteúdos que tentam ultrapassar a barreira da resistência.

Nesse sentido, segundo Costa (1984, p.172-3),

Violência, (...), é toda ação traumática que conduz o psiquismo ou a desestruturar-se completamente ou a responder ao trauma através de mecanismos de defesa, análogos à economia da dor. Violenta é toda circunstância de vida em que o sujeito é colocado na posição de não poder obter prazer ou de só buscá-lo como defesa contra o medo da morte. A violência, portanto, radica num estímulo de natureza não sexual. E a sexualidade que emerge no sujeito violentado como consequência desta violência é sempre narcísica na medida em que é uma sexualidade defensiva.

Assim, será que os indivíduos que ingressam nas escolas e universidades, vítimas dos colegas trotistas se tornarão algozes no próximo ano letivo, e estarão sujeitos à mobilização de defesas como as mencionadas acima (introjeção/projeção; identificação/projeção, repetição, etc.)?

Pode-se dizer que sim. Como componentes do instinto de morte, estes mecanismos tornam-se defesas contra o medo da própria destruição. No caso do trote na UFSCar, mostrado por Zuin (2002), os estudantes são humilhados desde o início por seus colegas, mas, posteriormente, assim como estes colegas que já estão no curso, sofrerão também a violência ou abuso de autoridade dos professores. Desta forma, o trote violento

torna-se uma via de descarga de sentimentos hostis, relacionados a uma identificação inadequada, à compulsão à repetição, construídos nas relações com os mestres e os colegas mais experientes no curso. Essa manifestação de sentimentos aversivos sobre o outro apresenta-se como forma de defesa contra a traumática destruição simbólica e material promovida pela violenta relação educativa, bem como pela violência trotista (que também utiliza mecanismos de repetição). Ou seja, o caminho encontrado pelo psiquismo para resolver o conflito é a repetição da violência no outro, nos anos seguintes, por meio dos trotes.

Para Costa (1984), o objeto-fonte de violência será representado pelo indivíduo violentado como um agente de ameaça de morte e não meramente de uma frustração de ordem libidinal. Este objeto violentador não é mau simplesmente porque se ausenta ao princípio de prazer, mas porque sempre foi destrutivo e, mesmo que tenha sido representado como bom pelo indivíduo, logo se transforma em mau. Diante desse processo de representação do objeto violentador como bom ou mau, o indivíduo estará permanentemente repetindo a experiência por meio das defesas de projeção, identificação, com o fim de reencontrá-lo na realidade, ou de transformar a recusa do objeto violentador em promover prazer ou na persistência em provocar dor. Trata-se do retorno do “recalcado”. O Ego do indivíduo, para sobreviver à violência,

(...) diante deste objeto traumático, pode tentar “aluciná-lo”, projetá-lo, introjetá-lo, mas para petrificá-lo, congelá-lo, mantê-lo imóvel. A evocação mnésica do “objeto violentador”, repetimos, não é feita com vista à obtenção do prazer, mas com o objetivo de neutralizar seu poder de destruição. Em certos casos, o Ego vai até o ponto de “*aluciná-los negativamente*”. Este mecanismo, antípoda da *alucinação positiva do objeto de desejo*, mostra, claramente, a diferença entre o trauma que se subordina aos mecanismos do prazer-desprazer e o trauma que só é dominável pelo mecanismo da dor (COSTA, 1984, p. 176-77).

Endo (2005) explica que quando a Psicanálise retomou a questão da neurose traumática, em 1920, e introduziu o conceito de pulsão de morte, a segunda tópica do aparelho psíquico e o conceito de superego, abriu-se uma fenda teórica. Nesse momento, a violência voltou a ser pensada na relação interno/externo e em relação à pulsão de vida e de morte.

Segundo Endo (2005), o choque traumático promovido por algum tipo de catástrofe foi abordado por Freud em discussão sobre o deslocamento da articulação

vida/morte, quando as forças que atacam o indivíduo são tão intensas que impedem de sobreviver atividade do ego, o corpo erógeno e formas de ligação e vida sexuais. Este choque traumático relaciona-se ao horror decorrente do fracasso das defesas egóicas, o que leva o aparelho psíquico à repetição empobrecedora. Assim, o ego, fracassado, torna à situação traumática, fadada à repetição.

No que se refere ao trote, passar por esta experiência no papel de vítima pode ser tão aterrador que a repetição do ato no ano seguinte configura uma forma de dominar o sofrimento decorrente da experiência traumática externa e interna. Nesse sentido, a identificação com o trotista é uma defesa contra o fracasso vivido pelo ego, que se torna ameaçado.

Endo (2005, p.140) diz que:

A compulsão à repetição como sintoma da ultrapassagem da realidade exterior sobre o sujeito, revelar-se-á então, em 1920, como a atração da pulsão de morte, que perigosamente se volta contra o ego, empurrando-o na direção de sua aniquilação, desabilitando-o à busca de todo prazer que não seja destrutivo e cabal: prazer de morte.

Costa (1984, p.177) elucida que a violência não deve ser considerada como inevitável no processo subjetivo individual, e considera que “se a posição esquizoparanoide de Melanie Klein é um fato indispensável à formação do psiquismo, não pode ser violenta”.

É intrigante perceber que a violência é apresentada ao indivíduo no contexto capitalista como algo natural e intrínseco ao modo de vida social; como se o indivíduo não tivesse como dela escapar e fosse o responsável por sua destruição. O narcisismo cultural pode ser entendido como uma forma desse indivíduo defender-se da violência, por meio dos mecanismos fundamentados no modelo da dor, descritos anteriormente. Em um processo narcisista defensivo, uma vez que o indivíduo volta o investimento para o corpo, este corpo sofre a ameaça de morte decorrente do efeito da violência.

Perversamente, a sociedade do narcisismo cultural moderno abre somente duas opções ao homem: prazer ou sofrimento decorrente da culpa pelo fracasso, que na verdade é de responsabilidade do próprio sistema econômico.

Cria-se o mito da igualdade diante do prazer, simulacro da igualdade diante dos direitos do homem, e reforça-se a ideologia da competição e do sucesso individual. Só os incapazes, os que opõem entraves psicológicos à aquisição deste bem-estar, permanecem marginalizados



da democracia do corpo e do prazer. (...) este é o lado feérico, festivo, da alteração da imagem corporal (COSTA, 1984, p. 178).

Porém, é possível observar um segundo lado do narcisismo cultural: do incentivo à competição e concorrência por prestígio, a produção da disputa entre sexos, para citar apenas os mais relacionados diretamente com o trote. Toda destruição promovida pelo capitalismo torna-se naturalizada sob o nome de *stress*. Ou seja, os meios de comunicação transformam os bens da indústria de consumo excessivo em “um mal natural”. Nesse processo de violência, subsistem o prazer ou o desprazer, a vida ou a morte para os indivíduos, o que endossa a constante dedicação narcísica ao corpo (COSTA, 1984, p. 179).

Nesse sentido, pode-se dizer que os efeitos da cultura trotista na subjetividade dos estudantes resultam em tipos “sujos” do narcisismo moderno. Indivíduos que provocam sofrimento nos alunos por meio da afirmação irônica “só leva trote quem quer”, ao mesmo tempo em que estimulam a perseguição dos que não desejam ser troteados. Ao realçarem os aspectos lúdicos e camuflarem os elementos agressivos do evento, alimentam mecanismos defensivos pelos sujeitos submetidos à violência do trote. Deve-se lembrar a possibilidade de outro mecanismos defensivo atuando durante o trote, a negação, já mencionado anteriormente (FADIMAN e FRAGER, 1980; FREUD, 1983). Muitos trotistas ou indivíduos ligados ao trote dentro e fora das instituições negam os aspectos de agressividade nele contidos. .

Importante lembrar que a questão das defesas do ego é um dos fatores que contribui para o trote, e que a compreensão ampla deste fenômeno não se faz meramente por este ângulo.

Foi dito que o trote na UFSCar tem também o aspecto do sadomasoquismo. As obras freudianas relativas ao sadismo e masoquismo contemplam conteúdo vastíssimo (LAPLANCHE, 2000; ENDO, 2005).

No conjunto dos textos freudianos, a agressividade aparece primeiramente associada à sexualidade. Os termos sadismo e masoquismo aparecem pela primeira vez na obra “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, (FREUD, 1989c) e assumem caráter conceitual relevante para psicanálise. O termo sadomasoquismo foi utilizado para designar as formas de imposição de dor infligida a si mesmo e ao outro, denotando os processos violentos que envolvem agressor e vítima.

Endo (2005) assinala que há uma diferença fundamental entre o sadomasoquismo e a neurose traumática nos modos de superar ou reproduzir a violência. A presença da repetição do fato traumático e das defesas egoicas foram discutidas anteriormente.

Na primeira fase de estudos sobre sadomasoquismo, Eros está associado ao sofrimento psíquico. Esta fase primária de conceituação do sadomasoquismo ocorreu por volta de 1915. A partir de 1920, Freud passou a relacionar o sadomasoquismo a um caráter não sexual e à pulsão de morte (ENDO, 2005).

Segundo Endo (2005), o caráter sexual e de agressividade são recorrentes no pensamento freudiano. O sadismo e o masoquismo figuram como pares opostos, mas interligados. Do mesmo modo, quando Freud escreve a segunda teoria das pulsões, não descarta a ideia da violência ligada ao prazer, mas aponta na teoria da pulsão de morte um novo caminho explicativo. Ou seja, “está apontando, teoricamente, para dois caminhos psicanaliticamente possíveis de interpretação das violências” (p. 184).

Endo (2005, p.185) afirma também que entre os meios necessários para que o indivíduo se livre da sua própria violência

(...) figura frequentemente a coletivização da própria destrutividade que, muitas vezes e sob muitas formas, busca na aniquilação radical do outro este mesmo outro como parceiro da própria autoimolação. Trata-se do sadomasoquismo já contaminado pela contribuição da pulsão de morte. Um sadomasoquismo que, agora, aponta para a morte, e não apenas para sua perpetuação. A pulsão de morte inscreve-se no sadomasoquismo introduzindo uma finalidade, um fim e a ambivalência.

Quando Zuin (2002) fala que o trote na UFSCar concilia afeto e relações sadomasoquistas, nota-se que, por meio do trote, os alunos (tanto os mais experientes quanto os ingressantes) infligem dor aos outros e a si mesmos. Ou seja, os alunos de 2º ano infligem sofrimentos aos ingressantes e estes a si próprios, ao submeterem-se/serem obrigados a participar das ações trotistas. Acredita-se que o mesmo pode ter ocorrido também no Colégio Agrícola.

Mattoso (1985) e Vasconcelos (1993) identificaram uma gama de trotes, que repetem as características das práticas trotistas descritas e analisadas. No trote do CCC (Comando Caça-Ingressante), referente à Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Cruz das Almas, os alunos iniciantes são chamados de “casca-de-jaca”, que significa inútil, igualmente indigno de respeito, tal como suscita o termo “fera”, utilizado na

UFSCAR. Há na UFBA a regra básica de total anomia: deixar moradias e pertences pessoais dos ingressantes de “cabeça para baixo”, fato que faz alusão ao sadismo, conforme visto acima.

Mattoso (1985) observou, embora em número reduzido, a existência de práticas de recepções mais humanizadoras, com confraternizações em que atividades de escárnio e agressividade contra o ingressante não as antecederam.

Sejam os trotes muito violentos ou mais “leves” (pinturas de rostos e corte de cabelos e pedágios) ou ainda, com a hierarquização entre ingressantes e trotistas dissimulada pela denominação de trote solidário, ecológico, cultural, é difícil não constatar a caracterização sádica e masoquista presente no modo de recepção que afirma ter como objetivo comum “integrar saudavelmente os ingressantes à universidade” (ALMEIDA JÚNIOR.; QUEDA, 2003 e 2006).

Entende-se que a análise de conteúdo desse jargão da instituição trotista deve ser reavaliada criticamente, uma vez que nega, de forma irônico-sarcástica, e não pela ironia emancipadora, o caráter de barbárie do trote na sociedade.

Para Zuin (2002, p.105), o caminho contrário à barbárie é a vergonha, aquela que

auxilia a construção de nossa humanização quando permite a consciência da terrível dificuldade de nos defrontarmos com nosso sentimento de pequena superioridade, tão caro à soberba intelectual dos mestres, tal como disse Nietzsche, quando auxiliamos alguém em qualquer tipo de dificuldade.

Em outras palavras, vergonha no sentido contrário à libertação de vínculos aluno mestre, por meio do sarcasmo, que trata de garantir a fruição narcisista de nosso desejo de onipotência frente o outro. Vergonha na contramão do que coincide com o narcisismo cultural descrito por Lasch (apud Costa, 1984), que impulsiona a luta pelo prestígio universitário e a busca desenfreada por prazer, sem reflexão sobre as condições culturais da violência do entorno.

### **3. EXPLICAÇÕES USUAIS, MITOS E REALIDADE SOBRE O TROTE TRADICIONAL**

#### **3.1. Diversas explicações sobre o trote**

Nesta seção, encontram-se explicações correntes e mitos a respeito do trote e acurada da coerência e da estrutura lógico-científica das afirmações.

Algumas vezes, mitos a respeito dos trotes são encontrados nos discursos da mídia e da sociedade, por meio de pais e professores, de maneira a sustentar a violência e banalizar o teor agressivo deste fenômeno.

Almeida Júnior. (2011) menciona que existem três fragmentos explicativos a respeito do trote universitário: 1) o trote como rito de passagem; 2) o trote atribuído às relações de poder e 3) o sadismo e o masoquismo. Aponta que essas explicações refletem aspectos relevantes do que se passa no trote, mas que isolados, são insuficientes para uma visão de totalidade do fenômeno. Além disso, salienta o fato de que as hipóteses elaboradas a partir de cada ponto de vista carecem do respaldo de estudos empíricos.

Pretende-se com esta seção mostrar que muitos modelos explicativos são utilizados pelas instituições educacionais, pela sociedade, pela mídia, enfim, por diversos atores envolvidos direta ou indiretamente com a questão teórica ou empírica do trote. Entretanto, tais modelos, em certo sentido, ao tentarem compreender aspectos plausíveis presentes (relações de poder sadomasoquismo), podem reforçar a manutenção desse tipo de barbárie em contextos diversos (ALMEIDA JÚNIOR, 2011).

##### **3.1.1. O trote como rito de passagem**

Almeida Júnior. (2011), respaldado pela Antropologia, pressupõe que o trote é um rito de passagem entre as fases de vida adolescente e adulta que, consideradas em algumas especificidades, assemelham-se ao que ocorre na dinâmica trotista.

Conforme Van Gennep (2011), os ritos de passagem possuem três fases marcantes: rito de separação, a fase de margem e a reintegração. Nessa perspectiva, o rito de separação tem por fim retirar vínculos com um determinado *status* social, estado conjugal ou idade.

No que se refere ao trote, este é reconhecido como um processo de elevação do *status* social do estudante, conferindo-lhe poder de sedução. Nesse sentido, pode-se

entender porque a prática do trote persiste na sociedade, de maneira a ser comemorado e ostentado pelos estudantes e seus familiares no meio educacional e nas redes sociais. Além disso, tal dinâmica conta com o estímulo da mídia e, “em razão dessa construção pública do trote pela mídia, o rito de separação é visto por muitos como uma comemoração” (ALMEIDA JÚNIOR., 2011, p. 38).

Gennep (2011), pioneiro no tema ritos de passagem, trata dos ritos presentes em comunidades diversas do mundo e apresenta com detalhes a estrutura cerimonial realizada durante as fases biológicas e eventos sociais da vida individual e grupal (nascimento, infância, puberdade, iniciação, ordenação, casamento, funerais, da hospitalidade, gravidez, parto, para citar os mais relevantes). Tal estrutura ritual é marcada por uma série de rotinas incorporadas ao uso, cerimônias permeadas de simbologias e significados cujos valores relacionam-se com a cultura das comunidades, de forma sagrada.

Entretanto, o que interessa extrair desta observação para a presente seção é justamente o fato de que os trotes, considerados por muitos estudiosos ritos de passagem nada ofensivos, não possuem as características acima: não são sagrados, simbólicos ou cerimonialísticos, embora incorporadas aos hábitos ou conservadores.

A grande diferença entre os ritos de passagem das sociedades antigas, medievais ou contemporâneas e os trotes, está no caráter do sofrimento a eles aplicado, uma vez que, enquanto esses verdadeiros ritos de passagem preparavam de forma profunda e autêntica indivíduos para fases posteriores, mesmo que com sacrifícios corporais ou psicológicos, o caráter do sofrimento tinha um significado mediado culturalmente e não estava relacionado imediatamente com comportamentos socialmente inadequados, como o alcoolismo, extorsão e insubordinação, como ocorrem nos trotes estudantis (MATTOSO, 1985).

Os ritos nas sociedades antigas ou contemporâneas analisadas por Gennep (2011) visavam levar os indivíduos “em avaliação” a uma conduta ética elevada e ao estágio de igualdade com os demais companheiros que já se encontravam naquela posição almejada, ao contrário dos trotes que disseminam a desigualdade social e cultural.

Ullmann (1993) menciona que os rituais possuem uma imagem do homem e do mundo, por meio de símbolos e que esses possuem um sentido latente.

Mattoso (1985) explica que os trotes tradicionais utilizam-se do caráter profano e público, ao contrário dos ritos de passagem, que se servem dos aspectos sagrado e secreto.

Mattoso (1985) ainda assinala que elementos simbólicos constituintes de ritos de outras culturas anteriores às contemporâneas não estão presentes nos trotes atuais, que não apresentam ato solene ou seriedade, mas sim, escárnio e sadismo.

Vinícius Torres Freire, em artigo publicado no site Folha de S. Paulo em 13 de fevereiro de 2006, analisa o rito do trote atual e a contradição deste fenômeno na contemporaneidade:

Estamos na época dos trotes em ingressantes de universidade, um ritual coletivo tão brasileiro quanto o Carnaval e a carnavalização da Justiça nas CPIs. O trote é medieval como a universidade e quase deixou de existir em lugar civilizado. No Brasil, é um meio de reafirmar, na passagem para a vida adulta, que o jovem estudante pertence mesmo a uma sociedade autoritária, violenta e de privilégio. Submissão e humilhação são a essência do rito, mas expressivas mesmo são suas formas: o ingressante é muita vez obrigado a assumir o papel de pobre brasileiro. A humilhação também faz parte da iniciação universitária americana, embora nesse caso o rito marque a entrada na irmandade, sinal de exclusivismo e vivência de segredos de uma elite que se ressentia da falta de aristocracia e de mistérios em sua sociedade ideologicamente igualitária e laica. De início, como em muito ritual, o jovem é descaracterizado e marcado fisicamente. É sujo de tinta, de lama, até de porcarias excrementícias; raspam sua cabeça. Ao mesmo tempo em que apaga simbolicamente sua identidade, a pichação do ingressante lhe confere a marca do privilegiado universitário (são poucos e têm cadeia especial!). Pais e estudantes se orgulham da marca suja e da violência. Na mímica da humilhação dos servos, o jovem é colocado em fila, amarrado ou de mãos dadas, e conduzido pelas ruas, como se fazia com escravos, como a polícia faz com favelados. É jogado em fontes imundas, como garotos de rua. Deve esmolar para seu veterano-cafetão. Na aula-trote, o veterano vinga-se do professor autoritário ao encenar sua raiva e descarregá-la no ingressante, com o que a estupidez se reproduz. Como universidade até outro dia era privilégio oligárquico, o trote nasceu na oligarquia, imitada pelos arrivistas. Da oligarquia veio ainda o ritual universitário do assalto a restaurantes ("pindura"), rito de iniciação pelo qual certa elite indica que se exclui da ordem legal dos comuns. De vez em quando, ferem, aleijam ou matam um garoto na cretinice do trote. Ninguém é punido. Os oligarcas velhos relevam: "acidente". Não, não: é tudo de propósito.

Esta análise tem efeito impactante nos que insistem em perceber o trote com benevolência ou banalidade. Retrata a barbárie de práticas sociais desumanizadoras no interior da escola ou universidade, como elemento condensador de símbolos espirituais repugnantes, apesar da nobreza que todas as vozes midiáticas ou o silêncio dos omissos tentam transmitir. A simbologia do trote identifica-se com a racionalidade instrumental da sociedade capitalista contemporânea, em que pertencer ao grupo minoritário dos

estudantes de cursos profissionalizantes ou universitários das prestigiadas instituições de ensino é sinal de poder, que age, implicitamente nas práticas violentas de segregação que os trotes propõem.

Conforme discutido na seção anterior, vários trotes, como o corte do cabelo, a pintura corporal, apesar de serem realizados por meio do rebaixamento do indivíduo diante dos trotistas, representam o reconhecimento social do estudante.

Importante salientar que o status decorrente de ser aprovado nos exames de admissão da instituição também fortalece a posição social da entidade de ensino.

No caso da instituição de ensino agrícola, acredita-se que outros tipos de trotes ocupam este papel, como uso de apelidos (batismos) e os realizados no dia do aniversário<sup>15</sup> do ingressante.

O período de margem marca um afastamento do indivíduo das relações sociais anteriores e a afiliação a outros grupos, neste caso, formados pelos próprios colegas trotistas. É um momento em que o trote ganha maior notoriedade por meio dos cortes de cabelo, pinturas corporais, pedágios, etc. Momento sensível para o ingressante que se torna alvo fácil dos trotistas. Estes podem tentar impor ao novo estudante um isolamento do resto da sociedade, de maneira a se dedicar mais às exigências, entretanto, esse isolamento social nem sempre é total (ALMEIDA JÚNIOR., 2011).

Vasconcelos (1993) acredita que o trote é classificado como um rito de passagem de margem. Embasado em estudos antropológicos, como o de Ullmann (1993), relaciona a ideia de margem ao fato de que os indivíduos são postos “à margem do grupo”.

Para Vasconcelos (1993, p.12), o trote tradicional consiste em um rito de iniciação à vida universitária posto às avessas. Ou seja, “se os ritos existem, grosso modo, para “guardar” (zelar) pela cultura de várias sociedades, isto, por si, já demonstra o quanto influem na cultura, podendo também modificá-la”.

Apesar de considerar o trote tradicional como um rito de iniciação, Vasconcelos (1993) afirma que este também pode modificar os valores da universidade, de uma forma dialética. Assim, Vasconcelos (1993) afirma que os trotes podem resgatar valores morais mais elevados ou mesmo agregar novas formas de convivência e tolerância social. Concordamos com este, desde que o termo trote não seja utilizado, uma vez que a

---

<sup>15</sup> Trote intitulado “desossa”, que consiste em um grupo de amigos e colegas (cerca de uns 20) desferirem socos na cabeça do aniversariante, incorrendo em desmaio e ferimentos (Fonte: alunos (as) do 1º e 2º anos do Ensino Técnico Concomitante de 2011 do IFTM (Campus Uberlândia- Fazenda Sobradinho).

etimologia e o conceito trazem em seu bojo a noção de subjugação do aluno ingressante ao aluno mais antigo da instituição.

Encontra-se aqui um referencial teórico que se contrapõe à visão acrítica de trote como rito de iniciação legítimo. Salienta-se que a natureza dos ritos de outras épocas (Antiguidade ou Idade Média) não se assemelha às que transcorreram com o advento da Revolução Industrial e o Iluminismo e demarcaram a divisão de classes.

Jacques Verger (1990) descreve que na idade Média as universidades tinham caráter internacional, nas quais os estudantes de várias classes sociais, desde nobres, pequenos burgueses a camponeses abastados conviviam devido à unificação da língua latina. Nesta divisão social, dentro das universidades, os nobres recebiam tratamento diferenciado dos demais, principalmente dos camponeses que eram vítimas de trotes. A rusticidade dos trotes tinha relação com a proporção significativa de estudantes de origem rural que eram discriminados.

Um elemento que faz alusão às instituições agrárias é encontrado em Almeida Júnior (2011) e em Almeida Júnior e Queda (2003; 2006). Estes afirmam que os trotistas da ESALQ são representantes vivos das elites sociais ligadas aos cursos que servem ao capitalismo no sentido menos evoluído, à reprodução de preconceitos classistas e à exploração ambiental. Cinicamente, apelidos caricatos e “criativos” de ex-trotistas no sentido mais bárbaro da língua portuguesa continuam a legitimidade da hegemonia de ex-alunos no mercado de trabalho. Curiosas coincidências encontram-se disseminadas nas escolas profissionalizantes, sem estudos empíricos para afirmá-las além dos depoimentos de psicólogos escolares e da própria autora. Estes refletem o desencantamento com os trotes em uma instituição agrícola em vias de mudanças administrativas e educacionais cruciais, que podem promover a mudança sobre o autoritarismo em decadência.

De um modo geral, Vasconcelos (1993), Almeida Júnior (2011) e Almeida Júnior e Queda (2006) concordam que o trote tradicional se identifica com um modelo autoritário de universidade.

Almeida Júnior e Queda (2006) debatem que a instituição trotista lança mão de muitas ações antidemocráticas, como a defesa do trote para perpetuar uma universidade afinada com a formação técnica e não afeita à cidadania e ao desenvolvimento humano mais amplo. Tal postura decorre do fato de que, uma visão mais crítica da universidade sobre a própria universidade faria com que a instituição trotista também fosse repensada.

Almeida Júnior (2011) considera que nem sempre há uma contextualização dos símbolos e outros elementos dos ritos aos trotes contemporâneos. Considera precária a



explicação do trote como rito de passagem, uma vez que, embora este argumento esclareça muitos aspectos relevantes do trote que se assemelham a outros ritos de passagem, deixa lacunas para explicar de maneira consistente o trote. Lacunas no sentido de que não há como comparar os trotes que estão situados no período industrial com os ritos de períodos das sociedades ágrafas. Enfim, há uma transposição de uma explicação utilizada em um modelo medieval de sociedade para justificar a permanência dos trotes na atualidade, endossada pela ciência. Pode-se pensar que o argumento rito tende a universalizar e banalizar o aspecto violento do trote tal como é praticado na atualidade.

### **3.1.2 O Trote como relação de poder**

A forma como esta relação é abordada na literatura, trata o trote como decorrente da visão de que a violência é resultado inevitável do comportamento social.

Almeida Júnior (2011) pontua que não são somente as ciências biológicas que tendem a naturalizar a violência. É possível encontrar explicações que justificam a existência violenta também nas ciências humanas e sociais.

A análise da adequação do discurso científico frente às relações de poder depende do potencial crítico de cada autor, da consideração da amplitude de fatores tanto subjetivos quanto objetivos, bem como da dimensão ética da área teórico-prática. É possível encontrar posições críticas e fundamentadas em alguns autores que se utilizam da corrente entre violência e relações de poder, enquanto em outros estudiosos, essa abordagem não é suficiente para explicar a totalidade dos fenômenos de violência.

Observa-se em Foucault (2014), mais especificamente em sua obra *Metafísica do Poder*, o potencial crítico dos estudos sobre a violência nas ciências.

Roberto Machado, fundamentado em Foucault, ressalta que um dos aspectos mais relevantes deste pensador foi o pressuposto da não dicotomia entre ciência e ideologia. Ou seja,

Outra importante novidade dessas investigações foi não considerar pertinente para as análises a distinção entre ciência e ideologia. (...) Todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber. A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que o constituem. Não há saber neutro. Todo saber é político. E isso não porque cai nas malhas do Estado, é apropriado para ele, que dele se serve como instrumento de dominação, descaracterizando seu núcleo essencial, mas porque todo saber tem sua gênese em relações de poder.

Ao apresentar a fecundidade dos estudos epistemológicos de Foucault, o tradutor relembra-nos que aquele pensador, ao abordar inúmeros e significativos aspectos do saber, promoveu a figura de um homem derivado do poder e também objeto do saber, dos quais nasceram simultaneamente as ciências do homem.

Foucault (2014, p.39) esclarece que, no estudo dos acontecimentos, não são as questões que analisam o campo simbólico as mais nobres para o entendimento das relações entre seus textos e a questão do poder, e sim, a estrutura de poder que ocorre dentro dos acontecimentos estudados. Ou seja, “(...) aquilo que se deve ter como referência não é o grande modelo da língua e dos signos, mas sim da guerra e da batalha. (...) Relação de poder, não relação de sentido”.

Entende-se por elementos privilegiados da análise, constituintes do poder, tais como as lutas, as estratégias, as táticas, o esquadrinhamento dos instrumentos de luta nos espaços sociais, isto é, o caráter microfísico do poder (FOUCAULT, 2014).

No que se refere ao estudo dos trotes nas instituições educacionais, infere-se que muitas lutas e estratégias relacionadas aos conflitos entre os atores sociais e suas relações de poder, com ou sem violência, ocorrem em diferentes proporções, de acordo com a dimensão e papéis assumidos. Portanto, compreender que por trás da relação de poder entre trotista e ingressante ou entre instituição trotista e ingressante existe uma trama composta por estratégias de luta, obediência ou resistência, é muito relevante.

Mas, o que é o poder, para Foucault?

Questão recorrente e um dos aspectos de suma importância do pensamento foucaultiano é a recusa da concepção tradicional de poder, no sentido de estar localizado em um só lugar (MARINHO, 2008).

Para Marinho (2008, p.5) o poder em Foucault é dinâmico e pode estar em toda a parte. Isto é,

Para compreender a objetividade da afirmação, “o poder não existe”, é necessário considerar a inversão de valor que, segundo ele, temos diante dessa noção, ou seja, o real poder não deve ser visto como algo negativo, como fonte de dominação, opressão e destruição, e, sim, como algo positivo capaz de construir e educar.

Essa afirmação é muito importante para as Ciências Humanas (e para este trabalho), uma vez que toca no ponto mais sensível do poder, na força que se acredita que este possua (MARINHO, 2008).

A dificuldade em entender o que é poder nos moldes foucaultianos e quem o exerce, reside no fato de que se busca compreendê-lo por meio de armas inadequadas, relacionadas a uma falsa noção de poder: a de que este é onipotente, onisciente e onipresente (MARINHO, 2008).

Apesar de Foucault (2014) não ter explicitado quais indivíduos estavam envolvidos nas relações de poder, este mencionou a existência de tais relações entre os indivíduos e as instituições, contempladas em suas obras.

Estas instituições, imbuídas da falsa noção de poder, podem, sob seu âmbito de interferências, agirem na manutenção do *status quo* (MARINHO 2008; FOUCAULT, 2014).

Segundo Marinho (2008), Foucault esmiuçou o real papel de dois indivíduos no tocante ao poder, levando em conta a condição existencial desses. Nesse sentido, o poder é uma ação pedagógica, nenhum indivíduo nasce com consciência de poder. Nas relações humanas entre dois indivíduos, cabe ao que tem consciência maior sobre a realidade do poder auxiliar o outro a obtê-la. Em condições ideais, as relações de poder devem ocorrer de outro modo, manifestando-se em um ambiente de responsabilidade social e respeito entre os indivíduos. Nisto reside o verdadeiro potencial de liberdade, o grau de responsabilidade por si e pelos outros, que podem encontrar-se em grau de consciência inferior, igual ou superior. Entretanto, apesar das relações entre os indivíduos serem de poder, não há, na maioria das vezes, o desenvolvimento da consciência do grau de responsabilidade nas relações humanas.

Marinho (2008, p.13) percebe uma aproximação entre os pensamentos de Foucault e Sartre, no sentido de que a liberdade consiste em uma condição para que o indivíduo desenvolva sua essência. Sendo assim, de acordo com o nível de consciência do indivíduo, esse seria capaz de exercer um papel nas relações de poder de modo a saber exercitar o senso de liberdade e tomar decisões, respeitando o grau de consciência dos outros. Nesse sentido, as relações de poder não seriam voltadas para a manipulação das consciências, mas para o exercício da liberdade. Infelizmente as relações humanas não estão pautadas por esse espírito de liberdade, porque essas relações entre indivíduos estão determinadas pelas instituições. Ou seja, “nossas ações são julgadas boas ou más pela

respostas que elas dão às instituições, não pelas respostas que damos ao indivíduo que se relaciona conosco”. (MARINHO, 2008, p. 13).

Transpondo as ideias foucaultianas para o contexto do trote na instituição técnica agrícola, acredita-se que nessas entidades o trote se perpetua justamente porque uma parcela significativa dessas instituições determina o que são consideradas ações positivas ou negativas dos indivíduos. E, nesse ínterim, as relações de poder não permitem um senso de liberdade, responsabilidade social e respeito pelos demais.

Para Marinho (2008), Foucault não entendia poder como opressão. Ou seja, na sociedade existem inúmeras relações de poder e em diferentes níveis, umas apoiando-se, outras contestando-se. Por exemplo, em alguns países ocidentais, o poder político não é exercido por indivíduos ou classes sociais que detêm poder econômico, o que leva à presença de um poder sutil.

Nessa perspectiva, saber que o poder não possui um lugar fixo e que está dentro de todas as relações humanas é muito interessante, desde que os indivíduos adquiram consciência disso e aprendam a exercer a liberdade sem desrespeitar a dos demais. No que se refere ao trote como fenômeno institucional, acredita-se que essa consciência é de suma importância para modificar as injustiças humanas que são perpetradas em nome da tradição trotista.

Hannah Arendt (2004) relaciona o poder ao âmbito político e coletivo. Filósofa política, Arendt discutiu as bases de poder e violência que constituíram diferentes formas de governo pelo mundo, no período entre guerras do século XX, para isso revisou muitos pensadores políticos.

Para Arendt (2004, p.27), poder significa um processo compartilhado por uma coletividade, Uma vez que

O ‘poder’ corresponde à habilidade de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido”.

Além disso, a violência e o poder andam juntos, de maneira que

Todas as instituições políticas são manifestações e materializações do poder; estratificam-se e deterioram-se logo que o poder vivo do povo cessa de apoiá-las. Até mesmo o tirano, aquele que governa contra

todos, necessita de quem o ajude a perpetrar a violência, ainda que sejam estas pessoas pouco numerosas (...) Entretanto, a força da opinião pública, isto é, o poder do governo, depende dos números, é ela “proporcional ao número a que se associa”, e a tirania, conforme descobriu Montesquieu, é portanto a mais violenta e menos poderosa forma de governo. Certamente, uma das mais óbvias distinções entre o poder e a violência é que o poder tem a necessidade de números, enquanto que a violência pode, até um certo ponto, passar sem eles por basear-se em instrumentos (ARENDDT 2004, p. 25-26).

Arendt (2007) aponta que a expressão condição humana remete a três atividades humanas muito importantes: o labor, o trabalho e a ação que dizem respeito a condições básicas da vida do homem na Terra. O labor refere-se ao mecanismo biológico do corpo humano, envolve o crescimento, o metabolismo e declínio, e são relacionadas às necessidades vitais existentes durante a vida. O trabalho consiste na atividade artificial da existência humana, ou seja, o conjunto de situações não relacionadas ao ambiente natural do indivíduo ou ao seu ciclo vital. A ação relaciona-se à condição humana da pluralidade. Todos os aspectos da condição humana possuem alguma relação com a política, porém a pluralidade é condição essencial para toda forma de vida política.

Arendt (2007) lembra também que o antigo povo romano é considerado o mais político. Este utilizava os termos: “viva” e “estar entre os homens” ou “morrer” e “deixar de estar entre os homens”, o que mostra que a pluralidade é o aspecto mais relevante da condição humana do existir em igualdade e singularidade. Nesse sentido, a ação constitui a atividade que mais se relaciona com a condição humana da natalidade, uma vez que o nascer de um novo sujeito somente efetiva-se com o agir deste no mundo.

Não obstante, ao mesmo tempo em que há um aspecto político na definição da condição humana de Arendt (2007), observa-se um elemento marxista na argumentação de que os homens são seres condicionados.

A condição humana compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se uma condição de sua existência. O mundo no qual transcorre a *vita activa* consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas, constantemente, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condicionam os seus autores humanos (...). A objetividade do mundo e a condição humana complementam-se uma à outra; por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem as coisas e estas seriam um amontoado de artigos incoerentes (...) se esses artigos não fossem condicionantes da existência humana (ARENDDT, 2007, p. 17).

Arendt (2007) discutiu o conceito de condição humana com base na expressão *vita activa*, que, segundo a autora, advém de tradições do pensamento político referente à visão dos filósofos medievais que estão relacionadas à vida política e pública. Aristóteles defendia que a vida ativa refere-se aos modos de vida em que os homens podiam ser independentes das necessidades da vida, tais como as essenciais à sobrevivência. A diferença principal entre a visão aristotélica e a visão medieval é que o *bios politikos* de Aristóteles significava apenas a área da atividade humana, com destaque para a práxis que a mantinha. Assim, labor e trabalho não poderiam ser considerados como *bios*, uma vez que se enquadram nas necessidades básicas dos indivíduos. O conceito de vida na *pólis* para os gregos significava, portanto, um modo de organização política bastante especial e livremente escolhida, não um mero modo de ação que fazia com que os indivíduos permanecessem em união e ordem. Nesse sentido, o modo de vida do déspota não era considerado um *bios politikos*, pois correspondia apenas à necessidade, de maneira que este não era considerado livre. O mesmo era válido para escravos e artesãos.

As ideias de Arendt (2007) reportam à importância do caráter político da vida em sociedade, mas não somente no sentido relativo às necessidades biológicas ou ao ambiente artificial do ser humano. O agir do indivíduo como condição humana mais importante do processo de nascer e morrer é muito interessante no que diz respeito à discussão sobre o trote e o poder. Se os seres humanos são de fato *bios politikos*, a ação desses é perpassada pela pluralidade, pela vida em sociedade e liberdade em relação às necessidades vitais. O trote, como uma relação de opressão entre indivíduos, um mais velho e outro mais novo ou menos experiente, está assentado em uma condição humana que não usufrui de liberdade em relação às necessidades básicas de sobrevivência, posto que não há igualdade de direitos entre esses dois seres. Este fato faz lembrar o jargão do ideário trotista: “o direito do novato é não ter direito nenhum”. A escravidão a que o aluno do 1º ano está sujeito na instituição trotista atesta a ausência de liberdade de escolha, nos termos de Arendt (2007). Além disso, observa-se que nas instituições em que o trote é um elemento disputado como forma de poder, não se compartilha uma visão crítica sobre a condição humana, não se produzem pensamentos mais politizados sobre Educação, no que se refere à liberdade de escolha e ao respeito à diversidade.

Outro elemento do pensamento de Arendt (2007), intrinsecamente ligado a este estudo, é a liberdade que somente situa-se na vida política, uma vez que a necessidade constitui um aspecto pré-político, que caracteriza o lar e a família. Somente por meio do

discurso e da ação, na pólis, os indivíduos tomavam decisões, ou seja, palavras e persuasão, em vez de força e violência. Ou seja,

*A polis diferenciava-se da família pelo fato de somente conhecer “iguais”, ao passo que a família era o centro da mais severa desigualdade. Ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando de outro e também não comandar (...). Assim, dentro da esfera da família, a liberdade não existia, pois o chefe da família só era considerado livre na medida em que tinha a faculdade de deixar o lar e ingressar na esfera política, onde todos eram iguais. (ARENDRT, 2007, p. 41-42).*

Pode-se, de tal forma, entender as relações entre trotistas e alunos ingressantes como dominadores e dominados, uma vez que os trotistas criam e mantêm um espaço privado e doméstico de convivência, o que gera o que Arendt (2007) chamou de poder pré-político.

A violência do trote é baseada em instrumentos visíveis na mídia, nos processos de tratamento e recepção ao aluno ingressante. Apesar disso, os números de vítimas das barbáries resultantes dos trotes violentos deflagram o poder das instâncias de autoridade que estão por detrás do processo, bem como a violenta irracionalidade existente no interior das universidades e/ou escolas.

Almeida Júnior (2011) critica que relações hierárquicas entre jovens e adultos, professores e alunos, entre homens e mulheres, enfim, entre grupos hegemônicos e de minorias tendem a ser vistas como comuns pelas ciências políticas, bem como por algumas áreas das ciências humanas e sociais. A questão não é que esse modelo explicativo deva negar um componente de violência humana presente em muitos fenômenos sociais, mas o fato de diversos estudiosos imputarem à política uma atribuição natural da violência, como se fosse algo necessário ao processo.

Segundo Almeida Júnior (2011), não são apenas os sociólogos considerados conservadores (como Weber e Maquiavel) que pensam deste modo e que até mesmo estudiosos ditos revolucionários também supervalorizam o caráter violento das relações sociais, o que acaba por levar a violência ao mesmo reducionismo dos biólogos.

Hannah Arendt (2004) recusava uma abordagem organicista sobre a violência e o poder, que objetivam as metáforas organicistas como meio de análise desses fenômenos e de seus derivados, como o racismo. Acredita-se que tal compreensão deve-se ao fato de

que o racismo consista em uma ideologia que, ainda que irracional, é baseada em teorias pseudo-científicas.

Para Arendt (2004, p.52),

Nem a violência, ou o poder, são fenômenos naturais, isto é, manifestações de um processo vital, pertencem eles ao setor político das atividades humanas cuja qualidade essencialmente humana é garantida pela faculdade do homem de agir, a habilidade de iniciar algo de novo.

Entende-se que diversas teses preconceituosas estão calcadas em teorias pseudo-científicas. Do mesmo modo, crer que o trote é um acontecimento social de autoritarismo cuja violência se mantém por ser uma relação de poder naturalmente consolidada entre um grupo e a instituição trotista, não somente não contempla toda a complexidade desse fenômeno social, como favorece sua reprodução.

Os aspectos que envolvem as minorias sociais como mulheres, crianças, etc, serão abordados a seguir a fim de ilustrar algumas concepções reducionistas sobre categorias que envolvem o poder.

Na área de estudos sobre a violência contra mulheres, ocorre em algumas correntes a noção de relações homem-mulher como relações de poder. Observa-se esta visão nos estudos mais tradicionais, bem como nos mais progressistas.

Em artigo sobre violência relacionada às mulheres, Santos e Izumino (2005) abordam as modificações presentes no processo de estudos sobre o tema no Brasil, explicitando que essa área de estudos obteve importantes avanços entre as décadas de 1980 e 1990. Destacam-se nestes, a revisão do conceito de “violência contra mulher”, que passou a ser visto como “violência de gênero”, e do papel da superação do conceito de mulher como “vítima”. Estas revisões conceituais partiram da crítica às noções de dominação masculina e de dominação patriarcal que definem a violência respectivamente como expressão de dominação do homem à mulher e vitimização da última como expressão do patriarcado. A ideia de dominação patriarcal admite que a mulher como sujeito social autônomo, apesar de historicamente vítima do controle social masculino. A terceira concepção na área de estudos sobre violência direcionada à mulher diz respeito à dominação relacional, que entende a violência como modo de comunicação em que a mulher passa de vítima à cúmplice. Santos e Izumino (2005) analisam que a violência de gênero não pode ser compreendida meramente como uma relação de dominação homem-mulher, encerrando uma relação de poder de complexidade e dinâmica maiores do que as



do patriarcado. Nesta concepção, admite-se que o poder seja entendido de forma dinâmica e relacional e praticado tanto por homens como por mulheres, mesmo que seja de forma desigual. Ou seja, deve-se relativizar a perspectiva da dominação-vitimização, olhando-se para o homem e mulher como agentes de reprodução dos papéis sociais e para as mulheres como dignas de autonomia para modificarem esses papéis, bem como o estado de violência em que porventura se encontrem.

No que diz respeito aos preconceitos e relações de poder possíveis no interior das instituições trotistas, observou-se na seção anterior exemplos de ações trotistas que reproduzem preconceitos de gênero, uma vez que submeter os ingressantes a trabalhos domésticos ou manuais como trote da empregada, imposição de tarefas domésticas e encargos financeiros aos alunos novatos são exemplos de atos de dominação masculina e patriarcais. A dinâmica trotista pode também reproduzir preconceitos classistas, raciais e étnicos. Extinguir os trotes estudantis equivale a repensar igualmente as relações de gênero e a vitimização das mulheres em situação de violência na sociedade, na família e no trabalho.

A partir de uma ótica emancipadora da violência, Boaventura Sousa Santos (2011) afirma que o mundo está dividido em seis espaços diferentes, nos quais transcorrem relações de poder, modos de conhecimentos e dinâmicas específicas. Tais espaços constituem instituições próprias, tais como espaço doméstico, espaço da produção, do mercado, da comunidade, da cidadania e espaço mundial.

Almeida Júnior (2011) afirma que o processo emancipatório por parte dos indivíduos pode ocorrer em apenas um dos espaços e apresentar um comportamento de opressão em outros. Assim, a emancipação depende de uma integração de ações e discursos dos indivíduos em todos os espaços.

Importante salientar que o trote resulta de aspectos opressivos que podem estar presentes em todos os ambientes mencionados por Santos (2011). Daí a importância do papel emancipatório da ciência, uma vez que

(...)toda ciência, todo conhecimento, aspira a ser ensinado porque o ensino é uma das formas mais efetivas de confirmação e de reconhecimento das representações produzidas pela ciência. Quase sempre o ensino é controlado pelos poderes de cada época e sociedade e, por isso, o conhecimento a ser ensinado é constantemente monitorado. Se este conhecimento questionar aspectos importantes da visão de mundo hegemônica e que dá fundamento às propostas dos poderosos, ele enfrentará resistências e terá de se provar em uma

disputa com o conhecimento hegemônico. (...) Se o presente contradiz o futuro desejável, a ciência precisa descrever esse presente, mas ao mesmo tempo, deve criticá-lo e mostrar o que nesse presente deverá ser superado, o que nele não pode ser futuro (ALMEIDA JÚNIOR, 2011-pp. 94-95).

Caniato (2009) adverte que no mundo contemporâneo a sobrevivência das identidades; dos vínculos de respeito às diferenças e às alteridades humanas, está ameaçada pela violência. O processo de socialização contemporâneo, que é acompanhado pelos cientistas, é atravessado por injunções perversas e disruptivas. É lamentável que professores/escola e os pais/família sejam apontados como culpados por aspectos disruptivos do processo de socialização, uma vez que tais vínculos foram há tempos destruídos por esta mesma sociedade, que, paradoxalmente, volta a cobrar a disciplina e os limites.

Caniato (2009, p.1-2) afirma ainda que

(...) Não é desejado que os homens sejam fortalecidos por relações de proteção e cuidados inerentes à disciplina, à imposição de valores, ao fortalecimento de um coletivo por laços de amizade e solidariedade e quanto menos em conseguir pensar criticamente. É preciso que os indivíduos sejam “livres e independentes”, isto é, solitários e, portanto, vulnerabilizados para melhor serem cooptados como condutores privilegiados ou conduzidos massacrados pelo único sujeito social que verdadeiramente é soberano: o SENHOR CAPITAL (...). A sociedade atual necessita de homens altamente individualistas, que não respeitem a alteridade e a diferença entre os indivíduos. A única ordem social a ser obedecida é a de não-ter-limites, portanto serem impulsivos e radicais (...) Em poucas palavras, vivemos todos sob a égide da VIOLENCIA em suas diferentes nuances e sob o SOFRIMENTO PSICOSSOCIAL.

Em uma crítica aos profissionais de Psicologia, Patto e Mello (2008) defendem a importância da seriedade no que se refere à análise adequada da subjetividade e dos relacionamentos interpessoais entre profissionais e “clientes”. Salientam a relevância da ética científica e da sensibilidade para com a alteridade de todos os indivíduos assistidos em uma dimensão integral.

Patto e Mello (2008) e Caniato (2009) criticam as relações de poder exercidas pela Psicologia e pela Psicanálise junto aos clientes, bem como as questões sociais associadas às práticas psicológicas que remetem ao profissional uma posição de saber onipotente.

Patto e Mello (2008) afirmam ainda que destituídos da compreensão rigorosa e bem estabelecida do que ocorre na subjetividade e na intersubjetividade em uma sociedade concreta, esses profissionais podem lesar direitos fundamentais das pessoas.

Horkheimer e Adorno (1985) mostram que a contribuição da Teoria Crítica para o avanço científico é a relação que existe entre a ação social e o conhecimento e vice-versa, ou seja, o conhecimento deve ser crítico e interferir na realidade social, de maneira a ser também afetado por essa.

Adotando-se a visão tradicional sobre o trote, tal teoria não auxiliará na mudança da realidade trotista que, por sua vez, também não terá eco nas produções científicas sobre o tema.

Pedro Goergen<sup>16</sup> afirma, sobre o papel da ciência atualmente, que o lema máximo da ética científica deve ser o respeito, o cuidado e o reconhecimento (com o homem e com a natureza), pois ciência é poder, como já dizia Francis Bacon. Goergen pondera que a ciência e a tecnologia muitas vezes ficam distantes da ética, devido a representarem interesses escusos.

Adorno (2010) discute a questão da formação cultural. Aponta que na época de sua atividade científica ocorreu uma crise nesse processo formativo. Acrescenta que diante dessa crise, muitas instâncias externas à dimensão pedagógica permaneceram acríticas, dificultando o processo formativo social. Segundo esse autor, a formação cultural humana mais ampla, denominada *Bildung* encontra-se ameaçada diante da alienação presente na cultura na sociedade, que acaba por converter-se em semiformação, ou *Halbbildung*.

Nesse sentido, é importante salientar que enquanto os estudiosos permanecerem afeitos ao discurso presente nas mídias e nas “lições” científicas conservadoras sobre o poder entre alunos nas universidades e demais escolas - segundo o qual uma dose de violência é inevitável por fazer parte da natureza das relações humanas - estarão não somente rarefazendo os conteúdos construídos por meio da ciência, mas com apoio dessa, também endossando teorias acríticas, indiferentes à necessidade de transformação das faces de crueldade presentes na realidade social.

Atualmente, todo novo conhecimento material, simbólico ou intelectual está sujeito a sofrer influências da barbárie presente na semiformação. Para ser reformulado,

---

<sup>16</sup> Palestra proferida pelo professor titular da Universidade de Sorocaba e professor titular da UNICAMP, na UFSCar, em 30/03/2012.

o conhecimento necessitaria sofrer um processo de relação tanto com a teoria quanto com a prática, no sentido de

(...) apontar para uma situação em que a cultura nem fosse sacralizada, conservada em seus restos, nem eliminada, mas que se colocasse além da oposição entre cultura e não cultura, entre cultura e natureza. Isso, porém, requer que não somente se rejeite uma concepção de cultura tomada como absoluta, como também que (...) não se enrijeça sua interpretação, em tese não dialética, como algo dependente, como mera função da práxis e mero voltar-se a ela (ADORNO,2010, p. 38-39).

Para Adorno (2010) a indústria cultural converteu o conhecimento da cultura em semiformação, mas, por meio da filosofia e da arte, a partir da reflexão crítica sobre esse processo é possível chegar à emancipação.

No que se refere ao fenômeno trotista, acredita-se não somente na filosofia e nas artes como promotoras da emancipação humana, mas em muitas outras ciências, desde que mantenham elementos de formação cultural ampla, de maneira a basearem-se em pesquisas empíricas, estudos qualitativos, que avancem em relação a pontos de vista imprecisos ou leigos sobre o trote.

Almeida Júnior (2011) opina que os estudiosos tratados no início desta seção encaram a violência como algo inextirpável, sem rotas de fuga, uma vez que se concretiza por meio da política como instrumento de poder, ou por meio de outros argumentos.

Embora reconheça a existência de autores críticos que questionam o papel desse tipo de violência como Mattoso, Hooks, dentre outros, Almeida Jr. (2011) reafirma que a visão explicativa baseada na inevitabilidade da violência ainda é limitada, no que se refere aos fatores que incidem sobre o trote.

Almeida Jr (2011, p.106) salienta também que esse estado de argumentação promove o fortalecimento de comportamentos trotistas e alerta que

as dificuldades com a aplicação dessas teorias que têm origem na Ciência Política ao trote universitário decorrem da falta de estudos empíricos que especifiquem as características que estas relações de poder assumem durante o trote.

Observa-se que Almeida Júnior (2011) menciona a matriz explicativa, “o trote como relação de poder”, e avança em relação à visão de trote como um rito de passagem. Entretanto, Almeida Jr (2011) alerta que muitos autores defendem erroneamente a

existência de necessárias relações hierárquicas e agressivas entre indivíduos de segmentos diferentes.

Acredita-se na importância do estudo empírico que tente compreender o fenômeno de maneira mais ampla, em especial sobre os diversos aspectos constituintes do trote e os mecanismos de poder relacionados. Acredita-se também ser necessário salientar a posição da autora deste trabalho como de acordo com a concepção de que o trote deve ser extirpado radicalmente do ambiente educacional.

A partir das reflexões de Marinho (2008) e Arendt (2004), infere-se que uma forma de intervenção neste sentido seja conceber as relações de poder em outras bases, com maior consciência dos níveis de poder existentes dentro das instituições, ou seja, a partir de uma análise do caráter político e ideológico das ciências.

Além disso, as ideias de Arendt (2004) sobre violência e poder, bem como a da recusa de uma visão organicista da violência, estimula aqui o pensamento crítico sobre a relação entre o poder e o trote violento. Na medida em que o presente estudo busca conhecer os aspectos culturais e institucionais constituintes do trote, inclusive nas relações internas de poder, acredita-se no potencial desta pesquisa para contestar a continuidade da cultura trotista, no intuito de transformar os Institutos Federais, bem como qualquer espaço de formação acadêmica.

### **3.1.3. O sadismo e o masoquismo como terceiro fragmento explicativo do trote**

Almeida Júnior (2011) descreve o sadismo e o masoquismo como um terceiro fragmento explicativo para justificar o trote. Sua grande crítica aos teóricos que utilizam este viés explicativo é que eles tratam os elementos sádicos e masoquistas como individuais e deixam de considerar os aspectos coletivos e institucionais na prática dos trotes.

Para entender o papel da explicação do trote pelo viés do sadomasoquismo e buscar uma reflexão ampliada a respeito, são utilizados os conceitos de sadismo e masoquismo da teoria psicanalítica.

Freud (2011b) delimita o conceito de sadismo no contexto do desenvolvimento da libido, em que instintos parciais constituem de forma gradual organizações mais definidas. Tais instintos parciais estão relacionados a zonas erógenas específicas, porém todos os processos funcionais contribuem, de forma global, com a libido. O primeiro estágio de organização libidinal é o oral, em que a boca é o órgão de prazer, local de necessidade principal do indivíduo. O segundo estágio é o sádico-anal, em que se destaca

a área anal e o instinto sádico. É nesse momento que a diferença entre os sexos se dá pela oposição entre ativo e passivo. O terceiro estágio de organização libidinal e também conclusivo reúne a maioria dos instintos parciais sob a primazia das zonas genitais. Freud aponta que, geralmente, este processo evolutivo ocorre sem maiores dificuldades. Entretanto, alguns elementos dos instintos podem continuar em estágios anteriores ao último e originar fixações libidinais, que se verificam como predisposições para surgimento de futuras tendências reprimidas relacionadas com neuroses e perversões.

A teoria dos instintos foi um aspecto indispensável na construção da teoria psicanalítica, devido à oposição entre os instintos do Eu e os instintos dirigidos para o objeto. O papel do sadismo no pensamento freudiano é complexo e, grosso modo, relaciona-se com a presença de um acentuado o caráter agressivo na constituição psicológica do homem, como descreve Freud (2011a, p.62-63):

Assim, primeiramente se defrontaram instintos do Eu e instintos objetais. Para designar a energia destes, exclusivamente para ela, introduzi o nome de “libido”; com isso a oposição se dava entre os instintos do Eu e os instintos “libidinais” do amor no sentido lato, dirigidos para o objeto. É certo que um desses instintos objetais, o sádico, sobressaía pelo fato de sua meta não ser nada amorosa, e em vários pontos ele claramente se juntava aos instintos do eu, não podia esconder sua estreita afinidade com instintos de dominação sem propósito libidinal; mas essas discrepâncias foram superadas. O sadismo fazia claramente parte da vida sexual, o jogo da crueldade podia suceder ao da ternura. A neurose aparecia como o desfecho de uma luta entre o interesse de autopreservação e as exigências da libido (...), que o Eu vencera, mas ao custo de severo sofrimento e renúncia (p. 62-63).

Endo (2005) abordou também a importância dos aspectos sexuais e não sexuais e a participação da pulsão de morte na constituição do processo sadomasoquista.

No contexto da instituição trotista, verifica-se os instintos do Eu e os instintos libidinais voltados para o exterior. No instinto sádico, observa-se a predominância da dominação, uma vez que o sadismo tanto pode cumprir uma função sexual quanto de mera destruição do objeto. Nesse sentido, os trotes cumprem, por meio do sadismo, uma função de dominação sobre o outro, o aluno ingressante, a fim de preservar o amor autodirigido do aluno trotista.

Por meio do sadismo, o instinto agressivo atua a serviço de Eros, do amor-próprio, de maneira que o amor a si mesmo e o instinto contra o outro são inseparáveis.

Nesse contexto, juntamente ao sadismo, surge também o masoquismo, como par antitético:

No sadismo, há muito conhecido como instinto parcial da sexualidade, teríamos uma fusão assim, particularmente forte, entre o impulso ao amor e o instinto de destruição, e na sua contraparte, o masoquismo, uma ligação da destrutividade dirigida para dentro com a sexualidade, o que faz visível e notável a tendência normalmente imperceptível. Reconheço que no sadismo e no masoquismo sempre vimos as manifestações, fortemente mescladas com o erotismo, do instinto de destruição voltado para fora e para dentro, mas já não entendo que pudéssemos ignorar a onipresença da agressividade e destrutividade não erótica, deixando de lhe conceder o devido lugar na interpretação da vida. (FREUD, 2011a, p. 64-65).

Nesse sentido, sadismo e masoquismo têm a dimensão sexual, mas se verifica o caráter não sexual em determinados momentos do conflito interno. Isto se percebe em muitos momentos na questão do trote que apresenta elementos eróticos, tais como tipos de apelidos com conotação sexual, além de dinâmicas com sadismo e masoquismo sexual evidente. Entretanto, outros tipos de trotes apresentam com maior ênfase elementos agressivos não-eróticos, como a presença de agressão física ou psicológica contra o ingressante.

Almeida Júnior (2011) ao analisar publicações médicas sobre o sadismo sexual, observou que as conceituações relacionadas ao sadismo acentuam as causas orgânicas e psicológicas e concluiu que, para além das classificações médicas, os manuais de psiquiatria não servem para uma abordagem mais ampla sobre o sadismo.

Embora critique muitos trabalhos publicados por psicanalistas a respeito do sadismo e masoquismo, devido à imprecisão, banalização ou sacralização dos aspectos da violência do trote presente nos seus elementos sadomasoquistas, Almeida Júnior (2011) admite que há exceções. Entre os autores que ele considera possuírem uma visão psicanalítica mais progressista em relação ao trote estão os frankfurtianos.

Com relação às ideias desses autores da Escola de Frankfurt, como por exemplo, Erich Fromm, Almeida Júnior(2011, p.110-111) declara:

Essa definição ampla do sadismo parece-me bastante útil para compreendermos o trote universitário. Visto como um rito de passagem, o trote gera a oportunidade de que os trotistas exerçam controle sobre os ingressantes. Em algumas situações, este controle pode assumir grande intensidade e, no extremo, um caráter irrestrito e absoluto. Temos então uma conexão entre eventuais traços sádicos das

personalidades dos trotistas com o ambiente social criado ou influenciado pelo trote. (...) Ao exacerbar as possibilidades de controle (*o trote*), derruba inibições normalmente atuantes sobre os impulsos sádicos. Esta combinação é perigosa e dá asas a impulsos poderosos e imprevisíveis.

Acredita-se, como afirma Almeida Júnior (2011), que o fato de existirem impulsos sádicos no psiquismo de indivíduos deveria consistir em motivo de preocupação e busca de entendimento dos processos envolvidos. Ao contrário da contenção da violência disseminada pelo trote, o que se vê são as instituições educacionais compactuadas com o ato trotista, bem como com os instintos sádicos dos indivíduos.

Segundo Almeida Júnior (2011), em alguns casos, o desejo sádico por parte de alunos trotistas é notado com benevolência, uma tentativa de mascarar a face agressiva.

Na outra ponta do sofrimento que o sadismo causa, existe a euforia presente nas recepções aos alunos e nos trotes. Almeida Júnior (2011) contesta essa atitude com veemência, dizendo que as pessoas envolvidas nos trotes perdem a noção de realidade, não apenas como agentes, mas especialmente como vítimas de uma sociedade que apoia esta barbárie.

Calligaris (2013) questiona o fato de que na atualidade, tornou-se banal a procura por psicoterapia e medicação psiquiátrica, não somente em função de diagnósticos e prescrições feitos apressadamente, mas também devido à ambição da psiquiatria e da psicologia clínica, que desejam impor seu poder à população.

Calligaris em sua coluna no jornal Folha de São Paulo, em 17 de janeiro de 2013, realiza, nessa linha de raciocínio, críticas à atuação da Associação Americana de Psiquiatria e a versão mais recente do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5):

Em vários casos, a nova versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5), da Associação Americana de Psiquiatria, prevista para este ano, baixa o limiar do que pertence à patologia, designando como transtornos passíveis de cuidado médico e psicológico afetos, pensamentos e humores que, até hoje, eram considerados parte da experiência humana normal.

A partir do DSM 5, a Associação Americana de Psiquiatria eleva sua capacidade de transformar os indivíduos com menores níveis de sofrimento mental possível em “doentes” que necessitam de tratamento (CALLIGARIS, 2013).



Da mesma forma, a partir deste tipo de contribuição psicológica e médica, pode-se tentar construir uma visão psicológica ou psiquiátrica muito restritiva sobre motivos que levaram indivíduos a praticarem trotes violentos.

Com isso, conclui-se que os fatores psicológicos, apesar de relevantes na determinação do trote, não são os únicos ou os mais importantes. Obviamente, em muitos casos, o fator psicológico como a personalidade do indivíduo pode influenciar a ocorrência dos trotes violentos. Mas não se pode generalizar, uma vez que tal fenômeno depende também dos fatores sociais e culturais com os quais o indivíduo se associa. Portanto, o sadismo e o masoquismo são apenas uma das dimensões a ser considerada na explicação do trote. Dada a complexidade, outros fatores e elementos teóricos necessitam ser vistos a fim de que o fenômeno do trote receba um tratamento interdisciplinar, amplo e adequado.

#### **3.1.4. Outras visões deturpadas acerca do trote**

Almeida Júnior (2011) discute outros aspectos sobre o trote considerados interessantes para este estudo. A seguir, os que se referem aos mitos:

- O trote violento deve ser coibido, mas há trotes considerados brincadeira que podem ser incentivados;
- A barbárie edulcorada (os trotes alternativos são interessantes para a superação dos trotes agressivos)

##### **3.1.4.1. Existe trote considerado brincadeira e trote violento - não existe brincadeira, todo o trote é violento**

Um dos mitos existentes a respeito do trote é o de que alguns trotes são meramente brincadeiras, enquanto outros são realmente violentos.

Depois de todas as explanações vistas até aqui, não se pode aceitar que alguns trotes sejam considerados simplesmente brincadeiras, enquanto outros sejam considerados muito violentos. Qual seria o critério do que é violento e do que não o é na cultura trotista, diante do exposto? Acredita-se que todo trote, sem exceção, é violento.

Huizinga (2007), ao discutir a questão do jogo sob a ótica cultural, mostra que a característica básica deste é a liberdade. O jogo submetido a ordens não é mais jogo, quando muito torna-se uma imitação.

O mesmo autor aponta outras características do jogo como ser desinteressado constituir uma evasão da vida real. Mas este aspecto de ser livre é o que mais aproxima o jogo da presente discussão sobre o trote. Percebe-se que, nas universidades e em outras instituições educacionais, os trotes não são caracterizados pela livre escolha dos indivíduos que ingressam na vida acadêmica, mesmo quando é dito que o estudante só “toma trote” porque ou quando quer.

Para Almeida Júnior (2011) brincar pressupõe igualdade entre os indivíduos, as regras são iguais para todos, ingressantes e trotistas. Contudo, no trote não existe esta situação igualitária, uma vez que as instruções, a direção e a obediência são fundamentais para que o trote ocorra.

Fonseca (2002, p. 2) considera que

A afirmação de que o trote é uma brincadeira, uma coisa divertida, também mostra-se perfeitamente falsa. Uma brincadeira presume convivência explícita entre os participantes. Se um não aceita, não é mais diversão: é coerção, opressão, ou, na linguagem popular, uma “brincadeira besta”. A atual geração de ingressantes está se mostrando mais resistente ao trote. Percebe-se que brincadeiras estúpidas estão gerando antipatias mais ou menos profundas. Existe, porém, o caso do jogo, onde um dos adversários ganha e o outro necessariamente perde. Entretanto, o pressuposto é que ambos concordam com as regras. Um jogo onde as normas são elaboradas para o desfrute exclusivo do mais forte- ou mais graduado- não é legítimo, e o mais fraco- ou o menos graduado- deve protestar com veemência. Sartre dizia ser detestável a vítima que respeita seu carrasco. Evidentemente, há ingressantes que se sujeitam aos constrangimentos do trote.

Almeida Júnior (2011) demonstra que os diversos meios de comunicação, em vez de darem tom pejorativo ao trote, dão voz aos trotistas. Assim, os trotistas entrevistados pelo autor veiculam a ideia de que o corte de cabelo, as pinturas, etc. são normais, símbolos de *status* para o aluno que ingressou na faculdade e não passam de brincadeiras, mesmo que resultem em atos violentos contra os ingressantes.

Em sua dissertação de mestrado, Colloca (2003) também identificou que ingressantes e trotistas não perceberam que trotes tradicionais (pedágio, pintura no rosto, corte de cabelo, etc.) sejam violentos, devido à visibilidade que estes dão ao sucesso atingido pelo novo aluno.

Almeida Júnior e Queda (2003, 2006), Almeida Júnior (2011) e Mattoso (1985) exibiram farta documentação sobre trotes que resultaram em mortes e mutilações, apesar

disso o pretexto de que o trote é uma brincadeira permanece nos veículos de informação e nas instituições de ensino.

Acrescenta-se a esta investigação teórica, a experiência empírica desta autora que entende que a ideia de que trote como sinônimo de brincadeira é, muitas vezes, justificada pelo argumento de ser consensual. Entretanto, já “calejados” com a relação de dominação de trotistas sobre ingressantes, acredita-se que esta é mais uma alegação autoritária para justificar a manutenção dos interesses de trotistas.

Por mais estranho que possa parecer, encontra-se dentre notícias sobre trotes reportagens contraditórias sobre o assunto, como a reportagem exibida no site G1 Globo.com, em 25 de fevereiro de 2010: **“Universitários passam por trotes divertidos em Piracicaba.** Muitas reportagens têm mostrado trotes violentos em diversos locais do país, mas existem celebrações divertidas e bem humoradas que integram e acolhem os alunos de 1º ano”.

Entretanto, uma vez lida na íntegra a reportagem, verifica-se que a brincadeira referida trata do recebimento do “Chapéu”. Este, como já exposto anteriormente, refere-se ao trote que remete a preconceitos de classe social e étnicos. Lamentável tais aspectos não serem reconhecidos pelos profissionais da comunicação e pelos estudantes, uma vez que se dizem comprometidos com a cidadania.

O mais intrigante é que nessa mesma reportagem, faz-se menção a um trote de outra instituição, este chamado de violento, por ter resultado em ferimentos graves em alguns ingressantes. Será que o fato de o trote acima denominado de “brincadeira”, que remeta a preconceitos contra afrodescendentes, por não conter violência física, deve ser considerado menos violento?

Coutinho (2005) entende a adolescência como um conceito historicamente construído na Modernidade. Para Calligaris (2000), a adolescência acaba por tornar-se um ideal cultural que todos desejam atingir e nele permanecer infinitamente, o que leva a questionar se a adolescência está realmente relacionada a uma faixa etária específica.

Consoante com estas ideias, pode-se pensar nos possíveis impactos relativos à constituição dos laços sociais de nossa cultura, tornando-a mais individualista, consumista e com maior liberdade individual (COUTINHO, 2005). Desta forma, se os indivíduos adolescentes estiverem mais sintonizados com este individualismo, haverá provavelmente impacto nas formas de relações sociais com outros indivíduos e grupos.

Devido ao declínio da figura paterna, como pulverização dos ideais sociais, torna-se difícil o processo de adolescência, ao mesmo tempo em que esta inicia-se cada

vez mais precocemente. Sem lugar para a castração, além da lógica do consumo e do prazer individual que vigora, o clima fica propício para as condutas delinquentes, as toxicomanias e as condutas de risco em geral (COUTINHO, 2005).

Coutinho (2005) acredita que, nos grupos contemporâneos, os adolescentes buscam suprir a ausência dos laços sociais ao buscarem novos traços de identificação também em campos exogâmicos. Nesses grupos, denominados de formações fraternas, destaca-se a lei que é reguladora das relações de autoridade, encarnada por um pai biológico.

Coutinho (2005, p.23) afirma também que

Assim, podemos supor que os adolescentes, em suas fatrias, podem assumir diversas posições frente ao sintoma social, ou seja, tanto podem perpetuar o encobrimento da castração propagado pela cultura através de laços totalitários, quanto podem buscar parceiros para reafirmar referências simbólicas mais satisfatórias. Nesse caso, talvez possamos arriscar dizer que, para além do sintoma social, o ideal cultural da adolescência pode ter um destino menos degradante.

Infere-se que justamente na dinâmica descrita pode estar a chave para compreender o comportamento de grupos de alunos trotistas. Ancorados neste ideal cultural de adolescência, no qual a liberdade e individualismo são vigentes, a instituição trotista torna-se referência para atitudes de dominação frente aos colegas.

De acordo com Coutinho (2005), é interessante esperar que nos grupos ou fatrias possam surgir não somente os sintomas dessa sociedade, mas também a busca de parceiros mais satisfatórios, como alternativa aos sintomas. Acredita-se que, para tal, a comunidade acadêmica das instituições educacionais tem papel relevante, no sentido de aprovar atitudes de recepção mais adequadas, além de coibirem as ações hostis.

Birman (2008), em uma linha teórica bastante próxima, mostra que muitas modificações econômicas e culturais nos últimos anos influenciaram a adolescência na contemporaneidade. Com a globalização da economia, as altas taxas de desemprego passaram a afetar os adolescentes e adultos jovens de todas as classes sociais. Devido a essas dificuldades financeiras, a adolescência passou a ser prolongada. Como consequência, ocorreram maiores níveis de criminalidade praticados pelos adolescentes. Muitos acontecimentos de agressão contra índios, travestis, prostitutas, empregadas domésticas, veiculados pela imprensa escrita e televisiva nos anos recentes ilustraram os comportamentos totalitários de jovens com formação universitária.

Como já visto em outros momentos deste estudo, muitos crimes contra os grupos acima podem estar presentes nos trotes nas universidades e em outras instituições de ensino, o que levanta a hipótese de preconceitos em relação às minorias etnorraciais, de gênero, econômico-sociais, etc..

Birman (2008) adverte que não são somente os pais desses adolescentes que devem ser responsabilizados pela questão da criminalidade, embora seja observado nos depoimentos o comportamento superprotetor e permissivo de muitos pais em relação aos filhos. Entretanto, deve-se procurar as causas em âmbito mais amplo, como no da produção social da adolescência na Modernidade.

Portanto, se atualmente impera uma sociedade que preconiza o ideal de adolescência, em que a lógica do prazer é a que vigora, é compreensível o fato de essa sociedade não estabelecer limites entre trote-brincadeira e trote-violento. Se a imprensa, como porta-voz dessa sociedade, divulga esta noção equivocada, resta aos intelectuais e demais membros da sociedade científica, apresentar o senso crítico necessário ao discernimento.

Como Almeida Júnior e Queda (2003) afirmam, é principalmente a mudança da postura institucional o elemento central para eliminar o trote. Para o início desta mudança, cabe a todos os indivíduos envolvidos (pais, alunos, gestores, professores) modificarem a linguagem usual empregada no tocante à recepção dos ingressantes. Segundo Almeida Júnior<sup>17</sup>, a utilização de terminologias como trote, bicho, veterano, deveriam ser abolidas no contexto desta temática. Este poderia ser um marco inicial para outras mudanças atitudinais urgentes.

Almeida Júnior e Queda (2003) perceberam também que muitos pais de alunos que haviam entrado para a universidade consideraram os trotes como brincadeiras inofensivas.

Em comentário sobre a afirmação de que trote nunca deixa de ser tortura, Mattoso (1985), Almeida Júnior e Queda (2003) afirmam com veemência que não existe trote que seja considerado brincadeira.

---

<sup>17</sup> Ideias apresentadas no Simpósio Anatomia do Trote, na PUC de Piracicaba, SP, em 22 de agosto de 2013.

### 3.1.4.2 A barbárie edulcorada

Almeida Júnior e Queda (2003) afirmam que no Brasil a pesquisa sobre o trote ainda é pequena, mas consideram que no exterior há muitas publicações sobre o assunto. Eles problematizam que, apesar da boa vontade de muitos indivíduos que idealizam campanhas alternativas aos trotes, como os culturais, ecológicos, sociais, tais iniciativas não contribuem para a eliminação do trote. Ao contrário, em determinados casos, essas atividades servem para desvio da atenção dos problemas decorrentes dos trotes.

Quando os profissionais que atuam em escolas de nível médio e tecnológico, promovem atividades como campanhas assistenciais, esportivas, culturais ou ecológicas em lugar do trote violento, fomentam uma alternativa especialmente diferenciada e louvável para recepcionar os novos alunos. Contudo, para que os trotes praticados com violência sejam realmente abolidos em uma escola, faz-se necessário conhecer profundamente a natureza dos tipos de campanhas apontadas anteriormente, de maneira que estas não sirvam simplesmente para encobrir a existência dos trotes. Além disso, contrariamente à cultura trotista, é preciso cultivar uma nova cultura, com maior sensibilidade. Isto não é pouca coisa. Modificar uma história institucional não é um processo rápido.

Acerca do trote que matou o estudante de Medicina da USP de São Paulo, Edison Tsung-Chi, em 1999, Almeida Júnior e Queda (2006) advertiram que campanhas artísticas sobre trote que ocorreram após a morte deste universitário não foram incisivas no tocante à proibição da prática trotista naquela universidade. Considera-se que as atividades de trote realizadas pelos colegas de Edison resultaram em sua morte e que aquela universidade não se posicionou prontamente a punir os alunos e a assumir a corresponsabilidade no caso. Lamentável pensar que pessoas ligadas à divulgação de campanhas coibitivas de violência ainda não percebam a gravidade do trote acadêmico.

Intrigante saber que, diante da possibilidade de a universidade e de os alunos serem investigados e punidos, houve questionamentos por parte da mãe de um dos trotistas sobre a conduta ética do aluno vítima da violência. Salienta-se que este aluno teve como consequência do trote a perda de sua vida no momento de ingresso na universidade, quando esta deveria estar apenas começando (ALMEIDA JÚNIOR;QUEDA, 2006).

Nesse sentido, entende-se que

O “trote cidadão” não funciona como forma de evitar a violência. O “trote cidadão” é uma contradição em termos, pois nada ligado ao trote pode ter o caráter cidadão. A população não tem clareza em relação aos fatos relacionados ao trote. Isto deve-se, em grande parte, à cobertura deficiente feita pela mídia, ou ao apoio dado ao que a direção da Universidade faz (...). (ALMEIDA JÚNIOR; QUEDA, 2006, p. 58-59).

Fica evidente que o trote não se coaduna com cidadania, uma vez que cidadania é uma questão bem mais complexa do que a realização de meras atividades aplicadas pelos trotistas aos ingressantes. Exige tempo e continuidade para ser formada. Em determinadas situações, os trotes cidadãos servem para que alunos que são proibidos de realizarem os trotes violentos dentro da universidade ou escola possam praticá-los fora desta, como nos churrascos de confraternização. Servem também para atividades comerciais realizadas pelos representantes dos diretórios acadêmicos de cursos. Nestes casos, os beneficiados pelas atividades são os alunos trotistas, que usam do trote para arrecadarem dinheiro para formaturas, para se divertirem com bebidas, ao mesmo tempo em que continuam a dar o tradicional trote nos ingressantes (ALMEIDA JÚNIOR; QUEDA, 2006; ALMEIDA JÚNIOR, 2011; ZUIN; SILVA, 2012).

Vasconcelos (1993), em seu trabalho sobre o escárnio do trote, faz crítica somente aos trotes tradicionais, que incluem as práticas de flagelo como corte de cabelos, indução ingressante ao consumo de bebidas alcoólicas, pinturas do corpo com diversas substâncias químicas e tintas. Isenta os trotes culturais, ecológicos e outras formas criativas de recepção de ingressantes dessa crítica.

Como visto até aqui, até mesmo os trotes alternativos podem levar simplesmente à ocultação ou manutenção dos trotes violentos pelos estudantes e instituição. O intuito aqui não é generalizar, no sentido de afirmar que todas as atividades de cunho social, cultural, ecológico, ou de outra ordem sejam formas negativas de receber os ingressantes. Entretanto, há poucas pesquisas que mostram que tais ações tenham sido propostas até hoje de modo satisfatório para os novos alunos.

Observa-se que até mesmo nos programas de instituições de combate ao trote tradicional no Brasil, como o Programa Trote da Cidadania<sup>18</sup>, da Fundação Educar Dpaschoal, há muitas características dos trotes violentos, como o emprego das palavras

---

<sup>18</sup> O Trote da Cidadania é uma proposta de uma fundação educacional ligada à Unicamp (Campinas, SP) que faz a premiação de formas de recepções consideradas mais adequadas que os tradicionais trotes aos alunos ingressantes, realizados por escolas e universidades. A campanha é realizada anualmente e já recebeu a participação de muitas instituições educacionais brasileiras bem-conceituadas.

“trote” e “bixo”, nas dinâmicas aplicadas. De fato, o desconhecimento sobre os fundamentos do trote é muito notório. A ambiguidade presente nas campanhas de combate ao trote que se dizem cidadãs é significativa.

No campo da prática educacional, entretanto, é comum que as universidades e escolas de nível médio ou técnico apresentem atividades culturais, sociais, assistenciais, durante a recepção de alunos, como se estivesse, dessa maneira, combatendo radicalmente o trote. Na análise do princípio da prática dos trotes alternativos, vê-se que a proposta não se desvencilha da cultura de subestimação dos alunos ingressantes, uma vez que estes são submetidos (tal como no trote tradicional) às provas recreativas ou culturais, ou às atividades como a doação de sangue, roupas ou alimentos.

Na dissertação de mestrado de Colloca (2003), foram pesquisados aspectos muito interessantes a respeito do trote tradicional e do trote solidário em cursos da UFSCar. Esta autora defende que o trote apresenta-se como reflexo da sociedade do espetáculo. Assim, a sociedade, que possui as condições modernas de produção, em que a indústria cultural impera, apresenta-se como uma grande acumulação de espetáculos. Nesse contexto, o trote universitário se inscreve, pois, na medida em que entrar na universidade pública - e aqui se inclui também a aprovação em cursos de nível tecnológico - possui um reconhecimento social, ostentar esse sucesso por meio das atividades que o trote exige leva os indivíduos a aparecerem socialmente. Portanto, pintar o rosto, sujar o corpo, fazer pedágio e aceitar sutis agressões físicas, não é somente consentido pelos ingressantes, como até desejado. A ambivalência de sentimentos de ódio pela humilhação sofrida durante os trotes e a vontade de ser aprovado pela sociedade pesa a favor da legitimação da violência por estudantes, professores e pela comunidade externa à escola. Ser vítima da violência do trote tradicional transforma-se em processo banal. Banal aqui no sentido Arendtiano. Banalidade não significa algo sem importância, tampouco algo que possa ser assumido como normal. Banal não pressupõe algo que seja comum, mas algo que está ocupando o espaço do que é comum. Um ato mau tornar-se banal não por ser comum, mas por ser vivenciado como se fosse algo comum. (Andrade, 2010)

Colloca (2003) investigou as expectativas e opiniões dos ingressantes e trotistas sobre os trotes solidários. O trote solidário consistiu na arrecadação e distribuição de roupas usadas para pessoas carentes da população de São Carlos. Nesta pesquisa, os ingressantes afirmaram certa insatisfação com o trote, pois foram obrigados a participar



em vez de poderem escolher outra atividade, como a doação de sangue. Mas, um aspecto positivo assinalado pelos ingressantes foi a integração promovida entre ingressantes e trotistas.

Em questionários aplicados aos ingressantes, a maioria respondeu não ter participado desta atividade. Quando indagados sobre os motivos pelos quais não participaram do trote solidário, os participantes da pesquisa alegaram razões irrelevantes, como viagem para outra cidade, chuva e outros compromissos (o que não os impediriam de participarem dos trotes tradicionais). Apenas duas alunas responderam que participariam espontaneamente dessa atividade solidária, somente 26% dos entrevistados afirmaram que deveria haver a substituição das atividades tradicionais, pelos trotes solidários. O elemento mais relevante sobre os resultados deste estudo foi o fato de que, para os alunos ingressantes, participar do trote solidário não traria o reconhecimento que a participação nas atividades tradicionais ofertava (COLLOCA, 2003).

Acredita-se que não há como substituir os trotes violentos por alternativa mais humana. Sugere-se a abolição tanto dos trotes tradicionais, quanto das práticas alternativas ao trote violento, uma vez que ambas as práticas contêm em si uma concepção errônea do ingressante e das relações entre alunos e instituição de ensino, pautadas na concepção de superioridade do aluno veterano.

### **3. 2 Relações entre contexto universitário e militar**

Estudou-se, para fins desta seção, o livro de Celso Castro (2004) sobre o “espírito militar”. Nesse trabalho, foi investigada a identidade e a socialização de militares da AMAN (Academia Militar das Agulhas Negras). Este livro constitui um estudo pioneiro sobre a instituição militar. Dentre os aspectos relacionados a esse estudo, o trote entre cadetes foi abordado.

Outro estudo (SVARTMAN, 2012), também possibilitou a identificação de elementos comuns entre o trote nos contextos militar e universitário. Observou-se também que há diferenças importantes entre os dois contextos.

Dentro das Escolas Militares, segundo Castro (2004) e Svartman (2012), existe para o cadete do 1º ano um período de adaptação. Este é um processo em que o novo membro se submete a exercícios físicos ordenados em sequência rápida, sem fins claros e com grande pressão. Na realidade, o objetivo é selecionar os não aptos para que saiam da Academia. Além da pressão física, ocorre também pressão psicológica, pois o cadete

não pode apresentar o menor erro: um sapato ou fivela que não esteja impecável está sujeito a críticas.

Apesar de trotes serem proibidos terminantemente nos regulamentos das instituições militares, noticiários de TV e internet dão a informação de que muitos trotes acontecem neste período (CASTRO, 2004).

De acordo com uma notícia divulgada no Jornal Nacional, em 19 de janeiro de 2011, doze alunos passaram mal, depois de exercícios longos ocorridos no período de adaptação:

Segundo a Marinha, foi por causa dos exercícios físicos que eles passaram tão mal e tiveram que ser hospitalizados. Alguns parentes denunciam que a violência dos treinamentos seria um tipo de trote. Doze alunos da Escola Naval, no Rio de Janeiro, foram hospitalizados depois da primeira semana de aula. Um está no CTI. As famílias dizem que eles foram submetidos a exercícios físicos exagerados. A Marinha nega, mas abriu investigação. As primeiras semanas do ano são para o que a Marinha chama de estágio de adaptação à vida militar, mas dos 231 alunos da Escola Naval, 12 baixaram no hospital. Os jovens têm entre 18 e 21 anos e fazem parte da turma recém-aprovada na Escola Naval, que forma os oficiais da Marinha brasileira. Nesse período, eles fazem exercícios físicos. Segundo garante a Marinha, foi isto que fez com que 12 passaram tão mal, que tiveram que ser hospitalizados. Na primeira semana, três tiveram vômitos e dores abdominais. Depois, mais nove também passaram mal. Onze estudantes estão desde segunda-feira (17) no Hospital Naval. As famílias informaram que dois deles precisaram ser submetidos à diálise por insuficiência renal. Outro foi levado pelos pais para um hospital particular e está internado no centro de terapia intensiva, também com problemas renais.

Os familiares esclareceram que os alunos tiveram que ser hospitalizados após serem obrigados a correr debaixo do sol, com mochila nas costas e impedidos de tomar água. Depreende-se da leitura do texto acima, que a instituição militar negou a hipótese de trote pelas autoridades.

Não é de agora que exercícios físicos extenuantes caracterizam o primeiro período de vida dos alunos de escolas militares. Desde Castelo Branco em 1920, já se tem notícias de que atividades físicas desumanas levaram este militar, quando ingressante, à enfermaria (SVARTMAN, 2012).

Apesar do intenso sofrimento de indivíduos nas instituições militares, o que será que mantém essa instituição integrada na sociedade? O que mantém a massa de soldados unida? Tais questões serão discutidas mais adiante.

Há uma hierarquia quantitativa no ambiente militar entre cadetes e oficiais, em que existe a distinção entre “líder” e “chefe”. Com o líder, o cadete chega a criar até uma relação de confiança, baseada na individualidade do líder militar; com o chefe, a relação do cadete é baseada somente na posição e em normas objetivas. O “líder” mantém com os subordinados uma relação de prestígio, por sua característica mais humana; o “chefe” fundamenta sua relação com os cadetes na autoridade. “É atribuída ao “líder” uma valoração superior do que ao chefe” (CASTRO, 2004, p. 28).

Podem existir relações de estima entre cadetes e oficiais, mas isto não vale para os cadetes do 1º ano. No Colégio Naval, os recém-chegados são chamados de “ingressantes” (CASTRO, 2004).

Na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), há formas de denominar informalmente os cadetes dos quatro anos do curso que não são utilizadas somente por eles, mas também pelos oficiais. O cadete do 1º e do 2º ano são denominados “ingressantes”, o do 3º ano “afim” e no 4º ano passa a ser chamado de “aspirante”. Será com os aspirantes que os ingressantes ficarão maior tempo, seja formalmente, pelo fato de os ingressantes auxiliarem nos pelotões e, informalmente, por meio dos trotes (CASTRO, 2004).

Neste sentido, pode-se perceber semelhança entre os contextos universitário e militar, ou seja, a ocorrência dos trotes nos primeiros meses de atividades das instituições. Entretanto, a grafia do nome “ingressante” nas escolas militares não é distorcida, como ocorre no meio universitário (com a mudança da palavra “ingressante” para “bixo”).

De acordo com Castro (2004), hierarquicamente, somente os aspirantes podem aplicar trotes nos ingressantes. O aluno do 3º ano pode (eventualmente) fazer o do 1º ano pagar trote, por estar hierarquicamente próximo ao do 4º ano. Mas apenas os iniciantes podem receber trotes, os ingressantes do 2º ano e os afins, via de regra, não dão nem recebem trotes. Há uma convenção de que os ingressantes tratem sempre os cadetes de outros anos de “senhor”.

Os cadetes ao se referirem ao trote, costumam distingui-lo da brincadeira devido ao caráter delicado do assunto, embora não se note grande diferença entre eles. Os cadetes se referiram ao trote como algo tido como “‘mais pesado’, humilhante, dramático e

desintegrador, enquanto a brincadeira seria ‘mais leve’, cômica ou inofensiva e integradora” (CASTRO, 2004, p. 30).

No que se refere às relações entre trote e brincadeira, aparentemente não há muitas diferenças entre o contexto militar e o universitário. Nuances do trote nas escolas militares quanto a este aspecto serão abordadas posteriormente.

Apesar da proibição firme do trote nos regulamentos da Marinha, com aplicação passível de punições disciplinares, oficiais têm conhecimento da dinâmica trotista e não tentam aboli-la, preocupam-se somente em conter excessos (CASTRO, 2004).

Interessante tentar entender o que tais oficiais chamam de excessos, quando tudo o que se relaciona ao universo do trote parece violentamente abusivo. Acredita-se convictamente que as autoridades da instituição na qual os alunos foram hospitalizados sabiam da existência do trote, mas não admitiram tal situação publicamente, a fim de não exporem a imagem da Escola Naval, entidade de alta reputação nacional.

Castro (2004) entrevistou diversos oficiais que consideraram o trote de forma positiva, necessária e salutar. Entretanto, existe um acordo informal entre cadetes do 4º ano e oficiais para que não haja exagero nos trotes e que não ocorram na presença dos oficiais, uma vez que esses formalmente negam a existência de tais dinâmicas, ainda que anteriormente tenham sido ingressantes. Por conta disso, os trotes neste ambiente se sucedem em surdina, à noite ou nos finais de semana. De forma semelhante ao contexto universitário, a proibição dos trotes no contexto militar é falha, sendo que autoridades de ambas as instituições se omitem quanto a coibirem de forma eficaz os atos trotistas. Entretanto, enquanto na escola militar há regulamentação proibitiva formal, na universidade existe somente em algumas regiões do Brasil, como no Estado de São Paulo.

Quanto aos tipos de trotes existentes nas escolas militares, há os trotes do Curso Básico e os após o 1º ano, quando os cadetes vão para as Armas. No 1º ano, os trotes que mais ocorrem são a prestação de tarefas consideradas culturalmente inferiores, como fazer limpeza no quarto, passar o uniforme do colega, engraxar coturno, limpar fivela do cinto. Outras tarefas consistem em ler jornal, livro em voz alta para o aspirante, contar histórias pra fazê-lo dormir, etc. Há os trotes com efeito cômico que obriga os ingressantes a representarem personagens do reino animal, como borboleta, galinha, barata, com performance, ou seja, os ingressantes devem abanar as asas, cacarejar, etc. (CASTRO, 2004).

Também há os trotes “físicos”, como as “pagações”, em que os alunos executam exercícios até exaustão como ficar na ponta dos pés até perder o controle das pernas,

contar piadas até a estátua rir, imitar uma bailarina dançando ou rebolar como a *Gretchen*. E mais: contar em público experiências sexuais, tomar o “coquetel *Molotov*” (mistura feita por um aspirante com os ingredientes da refeição) e imitar o “*Poltergeist*”. Nesse, o ingressante é colocado sobre a mesa e instruído a simular o fenômeno, para isso fica balançando a mesa e derrubando os objetos. No trote pára-quedista- o ingressante salta do “avião” (uma mesa) imitando o ronco do motor (CASTRO, 2004).

Observam-se elementos muito próximos entre o trote universitário e o militar, especificamente no que se refere ao teor sádico e sexual presente nas dinâmicas comentadas. Os tipos de trotes se aproximam no caráter das tarefas de submissão, de limpeza do ambiente e dos pertences dos cadetes. É possível compará-las ao trote universitário da empregada; ao “coquetel de *Molotov*”, assemelham-se também ao trote Bochechinha, utilizado na ESALQ- Piracicaba. Além disso, as “pagações” de exercícios físicos realizadas pelos alunos da Escola Naval são muito parecidas com os trotes da Chispada e do Canavial aplicados nas universidades. Nesses os alunos são levados para lugares distantes para serem molhados e realizarem atividades físicas exaustivas. À primeira vista, os trotes dos universitários sobre os ingressantes parecem réplicas dos aplicados pelos cadetes, de maneira que parece haver crueldade semelhante, nos ambientes universitários e militares.

Uma questão crucial para entender as diferenças entre o trote militar e dos demais é a função do primeiro, que busca submeter o cadete a uma prova de masculinidade, o que faz com que os ingressantes aceitem positivamente o trote. Se reagem ao trote, ou o denunciam, os iniciantes sofrem extrema pressão de seus pares. Eles sabem que a academia militar “é lugar pra homem, não para criança ou viadinho” (CASTRO, 2004, p. 32-3). De maneira que, para mostrar masculinidade, submetem-se às situações constrangedoras do trote.

Outras explicações para o trote na academia militar referem-se à tradição, na qual os cadetes aprendem o autocontrole, a resistência a situações limites ou até mesmo de pânico (CASTRO, 2004, SVARTMAN, 2012). Existe ainda a explicação pedagógica, ou seja, por meio do trote, os alunos aprendem a obedecer e a comandar.

É difícil compreender que os cadetes e oficiais só tenham encontrado o trote como maneira de realizar esse processo de integração e aprendizagem de papéis.

Por sua vez, as universidades são, ou deveriam ser, instituições de formação democrática, entretanto é no interior delas que o trote se apresenta como fenômeno psicológico e social de contornos bárbaros e de desumanidade.

No contexto militar, acredita-se que o trote é um rito de passagem, que compreende etapas cerimoniais em que há a passagem de uma situação a outra, de um mundo, seja ele cósmico ou social, a outro (CASTRO, 2004).

Assim, conforme Mattoso (1985), Almeida Júnior (2011) e Genep (2011), o trote representa um rito em que o *status* do cadete é elevado ao de aspirante. Isto reforça a permanência do trote, que aglutina tais cerimônias de passagem de uma etapa a outra, etapas estas que são bem demarcadas, pois na escola militar a hierarquia entre cadete e aspirante é realmente clara e objetiva.

Vasconcelos (1993) comenta que a valoração que o aluno há mais tempo na universidade deseja, por sua condição, não difere em nada da valoração superior desejada pelo membro mais antigo dos quartéis, por terem mais tempo de estudo e de serviço. Assim, de acordo com a filosofia militar, respeitar o outro não é uma forma digna à individualidade dos seres humanos, talvez, nem todos sejam humanos o suficiente para serem respeitados.

Aliás, o trote nas universidades é muito semelhante ao que se faz com os conscritos nos quartéis, a quem costuma chamar de “diabos” ou coisa do gênero, exceto o seu próprio nome. Ressalte-se que mesmo o nome que recebem os soldados durante o período de recrutamento, mas não é o *seu* nome, mas sim o nome *de guerra*. Como salienta apropriadamente a arte de Vandré: é na ilusão de morrer pela Pátria e viver sem razão. É o aniquilamento da sensibilidade humana (VASCONCELOS, 1993, p. 35).

Tais afirmações remetem novamente à semelhança entre os nomes de guerra do meio militar e os apelidos presentes no meio universitário. Acredita-se que a relação entre esses trotes, passam pelos mesmos preconceitos que foram abordados sobre os ingressantes da universidade, uma vez que, nos dois contextos, o novo aluno representa um ser destituído de inteligência e de experiências significativas.

No que se refere à universidade, apesar de a instituição de ensino ter em seu escopo o lema da democracia, como as frases proclamadas por seus atores de que a universidade é pública, gratuita e de qualidade, o trote vem desmascarar essa contradição.

Como dito por Almeida Júnior e Queda (2006), a universidade pública que deveria estar mais aberta à inclusão de alunos de classes baixas, os quais tiveram menores condições de preparo para o exame do vestibular, absorve em sua maioria filhos de classes médias e altas que pagaram cursinhos e pré-vestibulares particulares. Assim, a entrada na

universidade por alunos mais abastados oculta esta realidade durante o vestibular e confere ao estudante o mérito individual pelo sucesso da aprovação.

Almeida Júnior (2011) coloca que os programas educacionais de inclusão de minorias no Brasil ainda não atingiram seus objetivos de democratização real, em razão de intenções políticas.

Além disso, pesquisadores afirmam que existem relações estreitas entre trote e tortura, sejam da ordem militar ou universitária (MATTOSO, 1985; ALMEIDA JÚNIOR, 2011.).

Para os militares, o trote integra e gera amizade entre os cadetes. É bem natural o cadete afirmar para o aluno ingressante que o trote não tem nada de pessoal, que é aplicado aos ingressantes porque nesta condição estão isentos de quaisquer direitos (CASTRO, 2004).

Nesse sentido, considera-se que os cadetes apenas naturalizam a existência dos trotes de forma simples e autoritária, como se o aspirante dissesse ao novo aluno: “eu te dei trote, mas não foi contra você ingressante, porque você não é nada mesmo, e tanto eu como você concordamos com isso. Quando chegar a sua vez e você estiver na minha posição, aí poderá também vingar-se no outro “ingressante”!”.

Svartman (2012), em estudo sobre a socialização de ex-cadetes da Escola de Realengo, encontrou nas falas de seus participantes que os trotes, bem como outras experiências vividas nas armas, intensificaram laços de camaradagem e associativismo. Parece que os trotes juntam-se a outras experiências árduas e ao sentimento de afeto e solidariedade mútua entre os cadetes. Tal fenômeno fortalece mais ainda a aceitação e permanência das práticas trotistas, pois estas ficam associadas às ideias de amizade e integração psicossocial no serviço de uma causa nobre que é a defesa do país.

Segundo Freud (2011a), os indivíduos, quando em massa, unem-se entre si, ligados de forma afetiva intensa a um líder. Isto explica os mecanismos pelos quais um grupo de novos estudantes do Exército torna-se unido pelo respeito às autoridades, de maneira que o trote ocorra como uma das atividades tradicionais que une as pessoas entre si e as submete aos superiores.

Somente após a metade do ano é que o novo aluno militar passa a ser considerado formal e informalmente como cadete. Este reconhecimento é marcado com a cerimônia de “entrega dos espadins”, solenidade em que, após duas semanas de férias do primeiro semestre, os alunos recebem um objeto que é considerado símbolo da honra militar: o “espadim” (miniatura de sabre de campanha de Duque de Caxias). Esse momento é

simbólico, pois o ingressante se sente menos ingressante. Os trotes diminuirão de intensidade, após terem chegado ao máximo na “Noite de São Bartolomeu”, véspera de entrega dos espadins e ocasião do trote coletivo mais famoso e tradicional da Academia. (CASTRO, 2004; SVARTMAN, 2012).

De modo geral, o trote de São Bartolomeu assemelha-se à Passeata do Ingressante, tradicional na universidade ESALQ- Piracicaba. Entretanto, é estranho observar que as instituições universitárias busquem imitar um ritual de sociedades tradicionais. Conforme Mattoso (1985), nas sociedades tradicionais, o trote sempre tem um sentido simbólico. No caso das universidades, o trote representa aquilo mesmo que é executado.

Na escola militar, os trotes visam à disciplina (MATTOSO, 1985). Por meio deles, os novatos devem passar pelos rituais que os conduzem da posição de ingressante à de cadete, que significa passar de “paisano” (denominação pejorativa para pessoa civil) para militar (CASTRO, 2004; SVARTMAN, 2012).

Os cadetes de 1918-1920 distinguiam-se e julgavam-se moralmente superiores aos civis, especificamente aos que eram políticos (SVARTMAN, 2012). Pode-se pensar que os oficiais da Marinha têm preconceito com relação aos civis, uma vez que realizam cerimônia para demarcar a passagem do civil para cadete. Ainda assim o aluno do primeiro ano continua submetido ao processo disciplinador e recebendo trotes. Após o 1º ano, o cadete irá integrar uma das Armas: Infantaria, Engenharia, Artilharia, Cavalaria, Intendência, Material Bélico e Comunicações. Cada uma delas é representada pela escola militar de maneira particular: os cadetes da Infantaria são considerados “burros”; os da Cavalaria são tidos como “cavalos”, fanfarrões; alunos da Engenharia são vistos como “frescos”, homens estudiosos e de pouca ação (CASTRO, 2004). Nota-se que os próprios militares criam preconceitos com relação aos grupos nele formados e conduzem seus relacionamentos dentro da AMAN baseados nestes.

No 2º ano, os cadetes passam por outros rituais: as “pagações” (realização de exercícios físicos), “batismo” (banho de lama). Após este banho de lama, que representa a purificação dos males do Curso Básico, os cadetes têm que participar de outra cerimônia de incorporação do espírito de Sampaio, que é patrono de uma das Armas. A brincadeira se funde com a humilhação e dá ao cadete o sentimento de ter subido mais um degrau na hierarquia militar. Na Infantaria, outro ritual é a subida ao “morro da Galinha Choca”, que antecede o Banhosp. Este ritual é realizado com a execução de exercícios pelos cadetes de 2º ano, à medida que sobem o morro. Ao chegarem ao topo, hasteiam a



bandeira brasileira e cantam canções, juntamente com os oficiais. Na volta para a academia, os cadetes são surpreendidos por uma emboscada: cadetes camuflados param o ônibus e atiram contra eles. Não são dados detalhes dos tipos de tiros e riscos apresentados, pois todos os cadetes apreciam o evento (CASTRO, 2004).

Na Cavalaria, os cadetes realizam o trote chamado “*Cross do Picadeiro*”. Nesse, com um aspirante nas costas, o aluno do 2º ano representa um “cavalo” que se arrasta em cima do estrume, come alfafa a cada obstáculo superado e prova ração para cavalos. O “*Cross do Picadeiro*” é o batismo tradicional da Cavalaria, sendo assistido pelos oficiais dessa Arma. Geralmente ocorre bagunça e farra. No final da prova hípica, tradicionalmente, a turma deve confraternizar-se num bar da cidade, de forma que os novatos bebam cerveja na bota de um aspirante. Anteriormente ao *Cross*, os cadetes já devem estar alcoolizados. O objetivo é acabar com as inibições que o novato eventualmente apresenta (CASTRO, 2004). Afora a admiração pelo tom festivo da cerimônia, não se verifica preocupação com a possibilidade de ferimentos ou quedas dos cadetes envolvidos.

O trote em que o aluno novato toma bebida alcoólica na bota de trotistas é comum em universidades brasileiras, conforme artigo<sup>19</sup> publicado no *site* G1 GLoBo.com em 13 de novembro de 2007.

Existe ainda o trote “*Cross da Ala*”. Este consiste em uma pista de obstáculos, montada dentro da ala com armários, mesas, escadas, etc., a serem transpostos pelos novatos. O consumo de bebida durante esta atividade é proibido, mas ocorre de maneira que os oficiais passaram a assistir a atividade, no intuito de evitar que os cadetes se alcoolizem. Antes de os oficiais frequentarem o “*Cross da Ala*”, os cadetes do 2º ano tomavam um gole de cachaça após cada obstáculo. Os alunos mais antigos da instituição, por sua vez, sujam os do 2º ano com farinha, água e doce. Gritos de guerra próprios da Arma são emitidos durante o circuito: “Hipo”! Hipo! Hipo!” (CASTRO, 2009).

Outra atividade comum na Cavalaria é o “furacão”. O evento significa quebradeira dos apartamentos do 2º ano por cadetes antigos. Após caírem na “porrada”, os cadetes se abraçam. Castro (2004) diz que apesar de os oficiais saberem quando um “furacão” aconteceu na ala, fazem vista grossa por acreditarem que o trote é uma tradição que ajuda a fortalecer o espírito da Arma e unir o grupo.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL179032-5604,00-TROTE+NA+UFU+VIRA+CASO+DE+POLICIA.html>>.

Enquanto as demais Armas possuem maior número de cadetes, as Armas Comunicações e Material Bélico, de criação mais recente, detêm menor número de membros. Por isso, as Armas Comunicação e Material Bélico são consideradas de “pouca tradição” e espírito fraco. Esta ordem apresenta maior preocupação com o estudo, o que gera maior competição entre os cadetes. Como a atividade de campo é menor, há menos união. A Arma de Comunicação seria a “mais combatente” e com mais tradição, entre as duas. O batismo dessa Arma é o “choque”, que simboliza uma “purificação”. Nesse, os cadetes de 3º e 4º ano montam várias “oficinas” com aparelhos de choque improvisados, aparelhos de comunicação em campanha, o que lembra sessões de tortura. O novo cadete passa pelas oficinas e toma choques sucessivos, até completar o circuito. Para melhor condutividade, o cadete é previamente molhado e fica com um saco na cabeça para não ver quem aplica o trote. Ele é conduzido por um colega pelo braço e leva choques ao mesmo tempo em que canta as músicas das Comunicações. Um depoente garante que são apenas “40 ou 50 minutos de choque”, como se fosse um processo leve. Quanto tempo levaria para tornar o espírito da Arma forte? Realmente, uma das intenções do trote é tornar o cadete um duro (CASTRO, 2004).

Importante observar que as relações da formação psicológica dentro do espaço militar não podem deixar de ser confrontadas com o estudo sobre a Síndrome da Personalidade Autoritária de Adorno et. al. (1965). A personalidade do cadete forja-se no ambiente social propício ao endurecimento físico, psíquico e moral no sentido do autoritarismo e do preconceito de diversos tipos (homofóbico, contra o comportamento intelectualizado, etc.).

Na Arma Material Bélico, os cadetes são chamados pelos colegas das outras Armas como “papiões”, por serem mais estudiosos, por isso disputam com a Intendência o título de “civis de farda”. Os cadetes do Material Bélico no 2º ano recebem o banho de óleo dos cadetes que estão há mais tempo na Academia. Esse é antecedido por uma camada de óleo mineral passado na pele pra vedar os poros. O batismo tem a presença dos oficiais e abrange uma cerimônia dirigida por “sacerdotes” do 4º ano. Nessa, os novos cadetes são obrigados a orar ao Patolino (um pato preto, que representa o totem da Arma) para ingressarem no “Reduto dos Gênios”. Denota-se aqui que o crescimento intelectual não é muito valorizado pela maioria das Armas, equivale ao *status* de civil. Há exceções, entretanto. Assim como os cadetes do Material Bélico, os da Artilharia são também conhecidos como muito estudiosos, de maneira que a classificação escolar dessa Arma está dentre as melhores da Marinha (CASTRO, 2004).

Pode-se dizer que o trote na escola militar é, assim como o universitário, institucional, uma vez que

Os oficiais sabem quando um “furacão” (...) passou pela ala, mas fazem vistas grossas: a “pancadaria de brincadeira” é uma tradição da Cavalaria que visa fortalecer o espírito da Arma e “unir mais o pessoal”. Os oficiais das outras Armas às vezes não gostam, como demonstra o depoimento de um cavaleiro: “Eu acho que eles têm até uma certa inveja da Cavalaria. Por exemplo: sábado passado a gente fez um “corredor polonês” na boca da ala... Aí veio o tenente, acho que de Infantaria: “Isso não pode ficar assim! Vou comunicar ao capitão de vocês!” Aí, de repente, sai o nosso capitão do meio da muvuca! Aí o tenente ficou todo sem graça, puxou outro assunto...” (CASTRO, 2004, p. 72-3).

O trote persiste, com a convivência dos cadetes superiores. O limite entre a proibição e a permissão escamoteada é tênue. A instituição militar opera para que o trote, embora seja previsto nos regulamentos, juntamente com outras atitudes, seja vivido como forma de formação do psiquismo militar, aquilo que Castro (2004) chama de “espírito militar”.

Para uma melhor fundamentação psicossocial acerca do trote nas instituições, em especial no Exército, considera-se interessante abordar o pensamento de Freud (2011b) com relação à psicologia individual e psicologia das massas. Ou seja, na vida psíquica do indivíduo, o Outro é entendido como uma referência, seja como auxiliador ou como adversário. Para Le Bon, na massa psíquica, o conjunto de indivíduos que a compõe, apesar de todas as diferenças entre si, apresenta uma alma coletiva, o que leva a expressão de sentimentos, pensamentos e ações muito diferenciados do que os sujeitos apresentariam fora desta massa.

Freud (2011b, p.21) problematiza e diverge do raciocínio de Le Bon (“O que une os indivíduos entre si na massa?”) e afirma que, neste fenômeno, o indivíduo encontra condições que favorece a libertação do inconsciente reprimido e afirma que “as características aparentemente novas, que ele<sup>20</sup> então apresenta, são justamente as manifestações desse inconsciente, no qual se acha contido, em predisposição, tudo de mau da alma humana”.

Apesar das diferenças conceituais, Freud (2011b) menciona que Le Bon descreve diversas características da massa, tais como: desaparecimento da personalidade

---

<sup>20</sup> Freud refere-se aqui ao indivíduo da massa psicológica.

consciente; dominância da personalidade inconsciente; determinação dos atos por sugestão e contágio dos sentimentos; e a tendência a transformar, de forma imediata, as ideias sugeridas. Refere-se também à visão de Le Bon sobre o líder ao salientar que os seres vivos reunidos em certa quantidade, agrupamento humano ou um rebanho de animais, de modo instintivo submetem-se a um chefe. Além disso, ressalta que a intensificação do afeto entre os homens em uma massa é aspecto dos mais notáveis.

O papel do líder e sua relação afetiva frente às massas assumem importância neste estudo, uma vez que no fenômeno do trote institucional há intensa ligação afetiva entre alunos trotistas, alunos ingressantes e os líderes do primeiro grupo. A forte ligação libidinal que aproxima os indivíduos em um grupo deste tipo provavelmente é sustentada pelo líder ou líderes escolhidos.

Freud (2011b) explicita que a morfologia das massas é bastante densa, abarca massas passageiras a duradouras, homogêneas e não homogêneas, naturais e artificiais, estas quando o grupo exige uma pressão externa para sua continuidade. Ao voltar-se na direção de massas organizadas artificiais, discutiu os aspectos referentes ao Exército e à Igreja.

No que se refere à Igreja, Freud (2011b) delimita o papel da instituição Católica na formação de massas, em que, como em qualquer instituição, a presença do chefe é imprescindível para garantir a permanência. No que se refere à igreja, o Cristo, tal como o general do Exército, a todos ama de forma igualitária e é justamente a ilusão de serem amados igualmente que faz com que os crentes sintam-se “irmãos em Cristo”. Da mesma forma, entre os soldados, diante da figura paterna do general, surge o sentimento mútuo de camaradagem.

Assim como no Exército e na Igreja, nas escolas também se verifica a influência de “chefes” no papel de condução do trote diante dos alunos que fazem parte da massa.

Embora tanto a Igreja como o Exército contem com uma hierarquia, a estrutura desta hierarquização diferencia-se no interior dessas instituições. Freud (2011b) considera que a hierarquia existente na Igreja não possui o mesmo fator econômico que no Exército, pois na primeira supõe-se que o líder, Cristo, seja mais sábio frente aos indivíduos do que o líder militar. Ou seja, que ame indistintamente aos indivíduos, independentemente do lugar ocupado na hierarquia.

Essa ligação libidinal entre os indivíduos da massa e seu líder é tão acentuada, que Freud (2011b) chega a afirmar que, na iminência da desintegração de uma massa religiosa, por exemplo, podem surgir impulsos de aversão contra outras pessoas, que não

havia se manifestado até o momento. Essa aversão pode estar reprimida e se apresentar em qualquer outro grupo, entre familiares, em uma empresa, ou grupos étnicos diferentes.

Nas antipatias e aversões não disfarçadas para com estranhos que se acham próximos, podemos reconhecer a expressão de um amor a si próprio, um narcisismo que se empenha na afirmação de si, e se comporta como se a ocorrência de um desvio em relação a seus desenvolvimentos individuais acarretasse uma crítica deles e uma exortação a modificá-los (...). Mas toda essa intolerância desaparece, temporariamente ou de maneira duradoura, por meio da formação da massa e dentro da massa. Enquanto perdura a formação de massa, ou até onde se estende, os indivíduos se conduzem como se fossem homogêneos, suportam a especificidade do outro, igualam-se a ele e não sentem repulsa por ele (FREUD, 2011b, p. 57-8).

Em relação às simpatias e antipatias, são os sentimentos de afinidade que fazem com que indivíduos se unam em uma massa. A percepção de elementos identificatórios em comum funciona como alavanca na formação de massa. A luta pela sobrevivência do ser humano juntamente com seu semelhante faz-se muitas vezes contra um adversário, alguém por quem se sente algum tipo de hostilidade. Esses sentimentos (amor e ódio) estão presentes em qualquer relacionamento humano e as aversões aumentam à medida que as diferenças individuais ou grupais crescem (FREUD, 2011b).

No decurso do processo de ligação afetiva entre os indivíduos e a massa, a Psicanálise mostra a relevância dos mecanismos de identificação e do instinto gregário. A identificação, decorrente do Complexo de Édipo, pode ser sintetizada do seguinte modo: primeiramente, a pessoa liga-se afetivamente a um objeto; em segundo lugar, ela introjeta este objeto ao Eu; em um terceiro momento, esta identificação pode aparecer sempre que for percebido algo em comum com qualquer indivíduo que não seja objeto de instintos sexuais, de maneira a dar início a uma nova ligação afetiva (FREUD, 2011b). Observa-se ser nesse ponto que a identificação se insere no contexto da massa.

Freud (2011b) afirma que a identificação acontece por meio de um elemento afetivo importante em comum, ou seja, a ligação de todos com o líder. Os indivíduos colocam em um único objeto seu ideal de Eu, ao se identificarem mutuamente. O referido autor esclarece que não é somente a forte ligação afetiva que caracteriza a massa, mas também o fato de a atividade anímica regredir ao estágio apresentado por crianças e animais selvagens.

Freud (2011b) postula que o homem não é simplesmente um ser de rebanho, mas

um animal de horda<sup>21</sup>, que é comandado por um chefe. Desta forma, a massa humana apresenta-se aos moldes da horda primeva:

A psicologia dessa massa, tal como a conhecemos das descrições até aqui mencionadas, a atrofia da personalidade individual consciente, a orientação de pensamentos e sentimentos na mesma direção, o predomínio da afetividade e da psique inconsciente (...), tudo isso corresponde a um estado de regressão a uma atividade anímica primitiva, como a que nos inclinamos a atribuir à horda primeva (FREUD, 2011b, pp. 84-5).

A conexão entre a horda primeva e a forma pela qual uma massa artificial consegue manter-se unida é, segundo Freud (2011b), a ilusão do amor igualitário do líder por todos os indivíduos, por exemplo, presentes no Exército e na Igreja. Apesar disso, esta ilusão é uma reinvenção idealizada da situação presente na horda primeva, em que o líder é tido como um pai temido e por quem as pessoas da massa desejam estar completamente dominadas.

Nada diferente acontece quando as massas se formam nas instituições. O objetivo das instituições força a manutenção dessas, seja o Exército, Igreja ou entidades educacionais. Estas massas submetem-se a um líder, temido, amado, que as conduz ao cenário de atitudes irracionais e impulsivas, tais como as dos trotes universitários que diariamente despontam nas manchetes dos veículos midiáticos.

### **3.3 Breves considerações sobre o trote na Educação Agrícola**

Optou-se por abordar o fenômeno do trote nas Escolas Agrícolas em separado das instituições educacionais universitárias e militares, por apresentar conteúdo teórico diferenciado, uma vez que as fontes encontradas se apresentaram escassas e pouco detalhadas. Aqui o trote será abordado de forma geral, sem um olhar sobre a estrutura, tipos, preconceitos subjacentes, como realizado nos contextos universitário e militar, mas com pequenas exceções. Por esse motivo, julgou-se mais apropriado escrever uma seção distinta a respeito dos trotes na Educação Agrária, de maneira a fazer as devidas correlações com os ambientes da universidade e da Escola Militar, quando necessário.

Para esta reflexão, analisaram-se os estudos de Scremin (2008), Freitas (2008),

---

<sup>21</sup> “Horda- tribo de tártaros ou outros nômades, bando indisciplinado, malfazejo, que provoca desordem, brigas, etc.” (FERREIRA, 2010, p. 1108)

Medeiros (2008), Salvador e Gonçalves (2010) e Resende (2012), que pesquisaram fatores ligados à evasão e vida acadêmica em escolas agrícolas brasileiras associados aos trotes.

Quando abordamos o trote em Escolas Agrícolas, deve-se ter em mente, que, enquanto nas universidades os dormitórios das vítimas e algozes existem em repúblicas e fora das instituições, nas Escolas Agrícolas os alunos dormem dentro das instituições, em locais denominados de internatos ou alojamentos. É claro que o trote nas universidades também pode transcorrer em outros ambientes dentro das próprias instituições, tais como em festas ou eventos relacionados ao trote direta ou indiretamente.

Medeiros (2008) descreveu e analisou causas para evasão de novos alunos de escola técnica (Colégio Agrícola Estadual do Paraná), moradores de alojamento escolar (internato). Estas causas foram relacionadas à provocação de constrangimento e humilhação por parte de colegas, tais como ocupar a cama do aluno do 1º ano, apropriar-se de roupas ou de outros pertences. Não foi mencionado o termo “trote”, mas as atitudes referidas configuram formas de relacionamento social ultrajante entre os alunos e os ingressantes, semelhantes às dinâmicas trotistas: presença do escárnio, da violência verbal, confisco de objetos pessoais de indivíduos ingressantes na instituição de ensino, etc.

Freitas (2008) estudou a rotina de alunos de internato de uma Escola Agrotécnica mineira e observou a presença de trotes no alojamento. Esse fenômeno foi indicado pelos alunos participantes, residentes na escola, como fator, dentre outros, para a desistência da escola profissionalizante.

Resende (2012) investigou causas da evasão escolar e identificou, em relatos de alunos de uma Escola técnica Agrícola, na região do Sul do estado de Minas Gerais, elementos significativos. Dentre eles, trotes de alunos de 3º ano aplicados aos do 1º ano com sinal de forte opressão, em que os trotistas possuíam grau mais elevado de instrução. Durante o período em que ainda existia a Escola Agrotécnica Federal de Machado, o trote foi mais intenso. Os alunos do 3º ano denominavam-se de T.A.s (técnico agropecuário), os do 2º ano de “dog” e os do 1º ano eram chamados de “gabirus”. Os tipos de trotes descritos neste estudo foram corte de cabelo (à noite, após apagarem as luzes); pintar as unhas dos novos alunos; “esticão”, trote que consiste no ato de quatro alunos trotistas pegarem o aluno do 1º ano pelos braços e pernas e o esticarem, como se ele fosse um frango; obrigar os “gabirus” a tarefas manuais e servis, como oferecer água para os alunos do 3º ano; carregar armários ou limpar os quartos e a realização de outras atividades afins.

Resende (2012) afirma que quando a instituição se transformou em Instituto Federal de Machado, com o aumento e diversificação da oferta de cursos superiores, os alunos do 3º ano do ensino médio e técnico foram perdendo o poder de opressão e os trotes perderam parcialmente a força, especialmente após 2010. Nesse momento, uma emissora de televisão exibiu matéria sobre trote na instituição, devido à denúncia da família de uma vítima. Entretanto, de acordo com os alunos, os trotes diminuíram, mas ainda ocorrem nos alojamentos.

Salvador e Gonçalves (2010), em pesquisa sobre alunos de internato em uma instituição técnica agropecuária no interior do Espírito Santo, apontaram que os trotes também estavam relacionados com causas de insatisfação dos estudantes com a instituição. Os resultados analisados revelaram que, de 40 alunos que participaram do estudo, 6% indicaram que trotes assim como rixas e atitudes de bagunça de colegas estavam entre fatores negativos percebidos sobre a escola.

Scremin (2008), em sua tese de doutoramento, investigou as causas relacionadas à evasão-permanência de alunos em uma instituição agropecuária em Santa Catarina com alunos internos. Nesta pesquisa, o trote apareceu como um dos fortes fatores ligados à desistência de alunos de 1º ano. A autora utilizou questionários e entrevistas com alunos frequentes, alunos evadidos, servidores e pais de alunos. Os questionários versaram sobre as causas da evasão naquela instituição. Em todos os tipos de dados coletados, tanto com servidores, alunos e com pais, o trote ocupou parte significativa dos motivos que determinaram a evasão de alunos de 1º ano dessa escola.

Na análise de questionários com servidores, os trotes ocuparam 13,5% das causas relacionadas à evasão. Apelidos recebidos por alunos quando chegam ao colégio foram responsáveis por 6% dos motivos alegados para a saída destes da instituição. Do total de 72 (setenta e dois) servidores indagados pelos questionários, o trote foi considerado o 2º fator mais evidenciado como determinante das evasões. Além disso, surgiu como elemento que deveria ser modificado para promover formas de prevenção à evasão em 7,6% das respostas desses servidores pesquisados.

Em entrevistas, 10 (dez) pais alegaram conhecer o fato do desrespeito de alunos de 3º ano para com os do 1º ano e apontaram a necessidade de um servidor presente nos alojamentos no período de entrada dos novos alunos na instituição para evitar o assédio.

Por meio da análise das entrevistas com 6 (seis) alunos evadidos, o trote aplicado por alunos de 3º e 2º ano sobre os de 1º ano (denominados de bixos), dentre outros



motivos, foi mencionado como fator decisivo para a evasão. Scremin (2008, p.140) chama a atenção para o aspecto institucional do trote na instituição pesquisada e observa que

diferentemente dos alunos frequentes, estes (evadidos), em sua maioria, atribuem ao trote a conotação de normalidade e até como sendo algo que faz parte da cultura do colégio (...). Essa visão demonstra o que há muito é instituído no colégio: os trotistas e estagiários têm poder sobre os bixos. Neste sentido, percebe-se a necessidade de forças instituintes que atuem desde a 1ª série, com o objetivo de mudar essas relações de poder, contribuindo, dessa forma, com melhoria do relacionamento entre os internos.

Ainda segundo Scremin (2008), a análise de questionários de 15 (quinze) alunos evadidos apontou que a pressão dos trotistas e estagiários (de 2º e 3º anos) sobre os novos alunos representou 22% do total das respostas obtidas, o 2º fator responsável pela evasão dos estudantes recém-chegados na instituição.

A presente autora, como servidora técnico-administrativa (da área de Psicologia) de uma instituição de ensino agropecuário integrado ao médio por 8 (oito) anos, está convencida de que a lista de trotes que poderia ser descrita nesse tipo de instituições seria imensa. Acredita-se que ainda hoje tais atos continuam a existir nas noites e finais de semana de alojamento principalmente, sem excluir os alunos não moradores da escola das “surpresas”, em forma de trotes ocorridos durante o dia nos corredores, tratados como atos normais do cotidiano, ou seja, banalizados.

Infelizmente não foram encontrados estudos que tenham feito descrição e análise mais exaustivamente das formas de trotes nas antigas Escolas Agrotécnicas. No entanto, as que foram aqui indicadas fornecem uma amostra sugestiva do muito ocorrido e do pouco investigado, suficiente para o início de um estudo sobre o trote.

A descrição bem detalhada dos trotes nas instituições universitárias e militares não aparece, entretanto, nos estudos sobre o fenômeno nas instituições técnicas de Agropecuária. Como visto, é pequena a quantidade de trotes descritos; não aparece nenhuma discussão acerca de preconceitos presentes nos trotes ou sobre relações interpessoais entre alunos que, quando abordadas, resumem-se a algumas linhas a respeito da opressão de trotistas e novatos (RESENDE, 2012).

As discussões apresentadas oferecem análises quantitativas que demonstram o “peso” que o trote tem nas decisões de novos alunos (considerados bixos) que optam por

evadir das escolas, porém não são analisados em profundidade os aspectos psicológicos e sociais envolvidos nesses achados.

Preliminarmente, pode-se concluir que pesquisas e artigos sobre trote nas instituições agrárias com alunos em regime de internato revelam que o trote consiste em fator correlacionado à evasão escolar e é gerador de frustração importante para os ingressantes da vida acadêmica e social da instituição. Assim como indicado por Scremin (2008), o fenômeno do trote nas instituições de ensino agrícola, em especial com relação aos alunos em regime de internato, é alimentado pelo caldo de cultura da instituição que, refletido nos próprios alunos, insiste em perpetuar como se fosse um “mal necessário” à existência das raízes autoritárias da escola e do aparato cultural e coletivo.

Sabe-se, contrariamente, não ser necessário e nem mesmo humano permitir que as instituições de educação, sejam técnicas ou universitárias, mantenham uma cultura propícia ao trote. Pode-se dizer que, em vez de ser um “mal necessário”, o trote persiste como um “mal estar” que ainda não foi extirpado da universidade e das escolas agrícolas por motivos brutais. Isso implica dizer que perpetuar o poder de indivíduos ou grupos que não se rendem à imperiosa necessidade de reformulação da instituição e sociedade, no sentido da emancipação, do rompimento com a opressão e brutalidade de trotista, pessoas que se julgam “superiores” sobre as demais sob o discurso ultrapassado de tradição institucional.

Porém, quais são as razões das Escolas Agrícolas possuírem uma “essência” trotista, não no sentido do aspecto inato da essência, mas do que a constitui culturalmente, no ambiente da instituição? Acredita-se que investigar essas razões por meio das entrevistas, de fotos e das referências teóricas iluminará caminhos para não somente entender o fenômeno, como para buscar fontes que possam transformar essa situação.

A transformação das antigas Escolas Agrotécnicas Federais em Institutos Federais e a consequente expansão dos cursos superiores nas instituições de formação tecnológica pode contribuir para abertura de espaços de formação humana e cidadã a todos os membros da comunidade acadêmica. Entretanto, para tal faz-se mister que a reformulação administrativa e educacional “quebre” as diversas mitificações a respeito da recepção de novos alunos e o autoritarismo presente no interior da história e da cultura dessas instituições.

### 3.4. Indústria cultural e influência das mídias na divulgação de trotes tradicionais

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), a formação cultural de qualidade tem sucumbido à custa da industrialização da cultura, sob a égide do capitalismo que insiste em deformar a experiência humana do conhecimento legítimo dando-lhe ares de “produto da moda”. Sob o olhar crítico da ciência, tal forma do conhecer culturalmente não passa de um conhecimento rarefeito, massificado.

Um dos mecanismos empregados e geradores desse retrocesso do esclarecimento da civilização é derivado da indústria cultural. Adorno (2010) articula as relações do ato de iluminar o homem, com o processo de industrialização e avanço da tecnologia e faz a crítica de que, por meio da tecnologia<sup>22</sup>, representantes da burguesia se encarregaram de mistificar continuamente o conhecimento às massas populares.

Para tanto, a utilização do cinema, do rádio e da televisão foi necessária e teve acolhida nos meios urbanos e entre os camponeses (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 1995).

Entretanto, apesar da crítica aqui voltada aos meios de comunicação de massa, deve-se olhar para eles com critério, uma vez que Adorno (1995), enquanto intelectual e crítico de arte, não se posicionou de forma hermética em relação a tais instrumentos de comunicação. Importante salientar que muitas de suas ideias foram veiculadas em programas televisivos ou de radiodifusão e, mais tarde, convertidas em publicação.

Nas atividades de divulgação científica, em colaboração com outros colegas como Benjamin, Horkheimer, Habermas e Frohm, Adorno (1995) influenciou de forma crítica o cinema alemão. Nessas, verifica-se o compromisso com a formação de consciências esclarecidas.

Além disso, Adorno (1995) sempre defendeu a tese de que não se deve estar fechado às influências televisivas, nem se entregar a esta dominação como ser superficial. Nesse sentido, infere-se que nem a entrega absoluta aos meios de comunicação de massa sem uma reflexão crítica de seus mecanismos ideológicos de integração social, nem a negação absoluta desses instrumentos tecnológicos como forma de disseminação cultural são atitudes orientadas pelo frankfurtiano.

Então, por que discutir o tema da indústria cultural, quando se objetiva defender que a educação é o canal no ato de emancipação dos indivíduos sob a tutela dos

---

<sup>22</sup> Para maiores detalhes, sugere-se a leitura de outro artigo do livro *Dialética do Esclarecimento*, intitulado: “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 99-138).

educadores, sejam estes professores, pais ou governantes? Porque a indústria cultural, para Adorno (1995), é um instrumento de semiformação<sup>23</sup>, de danificação do conhecimento e que pode relacionar-se com a barbárie, conforme reflexões em artigo sobre o horror do holocausto nazista na Alemanha.

Qual seria a estreita ligação entre os mecanismos presentes na deformação do conhecimento e o nacionalismo nazista ou fascista, segundo esses autores? No livro *Educação e Emancipação*, organizado por Adorno (1995), Maar afirma que a existência de uma relação tênue traçada entre a coisificação do homem, promovida pela indústria cultural e o obscurecimento presente em barbáries da humanidade, como as de *Auschwitz*, de acordo com o pensamento da Teoria Crítica.

Para os leitores ainda não acostumados às ideias da Teoria Crítica, é relevante informar que *Adolf Hitler* utilizou-se maciçamente dos canais radiofônicos para divulgar seus ideais nazistas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Assim, mas não somente por esse dado, fica fácil atrelar a indústria cultural por meio da rádio ao processo de deformação do pensamento crítico e à dominação autoritária e destrutiva da humanidade, como no período acima. Em muitos outros períodos, bem como o atual, os mecanismos de comunicação de massa são porta-vozes de teorias racistas, preconceituosas e discriminatórias. Almeida Júnior e Queda (2006) lembram que a TV sempre cumpriu com competência o papel de julgar e excluir homossexuais, negros, crianças e idosos por meio de diversos tipos de programações como pegadinhas, programas humorísticos e *Reality Shows*.

Em concordância com as hipóteses acima Maar (1995, p.22) afirma que “a indústria cultural corresponde à continuidade histórica das condições sociais objetivas que formam a antecâmara de *Auschwitz*, a racionalização da linha de produção industrial- seja fordista, seja flexível- do terror e da morte”

E diz mais,

*Auschwitz* faz parte de um processo social objetivo de uma regressão associada ao progresso, um processo de coisificação que impede a experiência formativa, substituindo-a por uma reflexão afirmativa, autoconservadora, da situação vigente. *Auschwitz* não representa aqui apenas (!) o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista. A “semiformação” obscurece, mas ao mesmo tempo convence. Vimos que a “indústria cultural” é a cultura totalmente convertida em

---

<sup>23</sup>Para os conceitos de formação (*Bildung*) e semiformação (*Halbildung*), sugere-se a leitura do artigo de Adorno: “Teoria da semiformação” In: Zuin (et al., 2010).

mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo. O esclarecimento (...), limita-se a uma “semiformação”, a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais (MAAR IN: ADORNO, 1995, pp. 22-23).

Nesse sentido, a total destituição de humanização correspondente ao processo do holocausto encontra-se convertida, na atualidade, em outras formas de barbárie que são apresentadas ao cidadão na sala de casa, bem como nos demais ambientes sociais frequentados. A violência está presente em todas as mídias: televisão, cinema, internet, rádio, imprensa escrita.

Sobre as relações entre violência e TV, arrisca-se dizer que a violência se torna presente como conteúdo e instrumento através dos meios de comunicação de massa, como conteúdo dos noticiários televisivos, das telenovelas, seriados, programas de humor e cinema. Os programas de notícias exploram de forma espetacular, aos moldes do senso comum, a violência cotidiana (prioritariamente a violência policial). Essa dinâmica sensacionalista, não somente “vende” mais, uma vez que leva as emissoras a atingirem maiores níveis de audiência, como se torna um alimento essencial do corpo e do espírito dos indivíduos, que lhes internalizam erroneamente como violência simbólica necessária, como dose de “adrenalina endógena”, desde o despertar até o último noticiário. À maneira de um instrumento, a violência age como veículo transmissor da ação simbólica relacionada à opressão do Estado neoliberal, da economia e das relações capitalistas, da supremacia do ter sobre o ser. Violência que age por meio do bombardeio de campanhas publicitárias que incitam o consumo desenfreado como instrumento de mistificação das massas, imposto aos cidadãos. Estes o internalizam sem pensar, pelo receio de tornarem-se perdedores na batalha onde é menos valorizado aquele que não tem um modo de vida condizente com os padrões ditados externamente.

No que se refere à violência do trote, não é discutido abertamente pelos meios de comunicação de massa, mas é tratada de forma ambígua, ou espetacular, como discutem os autores mais preocupados com a questão (ALMEIDA JR; QUEDA, 2006; ALMEIDA JÚNIOR, 2011; ZUIN, 2011).

Como visto acima, “desnudar a violência institucional” não é uma mensagem e produto fáceis de serem consumidos como os da violência urbana, vulgarizada nos noticiários cotidianos. A televisão, bem como outras mídias, promove um discurso

paradoxal e acrítico sobre a violência, subvertem-se papéis de vítima e algozes no meio televisivo. Como um exemplo dos efeitos disso, é comum leigos, educadores e docentes com titulação acadêmica afirmarem o papel deseducador da TV, conforme observação empírica. Entretanto, estes mesmos cidadãos (com formação acadêmica) dizem que a TV estimula muito a homossexualidade e que os jogos eletrônicos aceleram a violência entre crianças. Espantoso não observar essas mesmas pessoas verbalizarem o quanto a televisão estimula a violência por meio da exacerbação da divisão social e dos preconceitos. Pode-se dizer que muitos indivíduos, com formação acadêmica, possuem formação apenas técnica, carecendo da formação profunda, no sentido tratado por Adorno (2010).

Segundo Adorno (2010), formação ou *Bildung* refere-se a um processo de formação mais amplo, enquanto semiformação ou *Halbildung* remete a um processo de formação instrumental. Talvez, a muitos indivíduos com titulação acadêmica falte essa formação no sentido da *Bildung*, uma vez que estes não apresentam uma formação cidadã diante de temas sociais abordados pelas mídias.

Outro aspecto importante a respeito da relação entre violência e mídias refere-se à espetacularização do conteúdo divulgado. Debord (2003) coloca que a vida inteira das sociedades, em que dominam condições modernas de produção, é anunciada como uma grande soma de espetáculos. Dessa forma, tudo o que é diretamente vivido desaparece no meio da representação. Assim, pressupõe-se que, por meio da espetacularização de notícias ou de outros conteúdos violentos pelos meios de comunicação, os telespectadores podem apreender o que é veiculado como se fosse o conteúdo mesmo, sem crítica social.

Türcke (2010, p.39) nos esclarece a dimensão da sensação que atravessa a existência, em que “ser é ser percebido”. Ou seja,

O que não for sensação não existe para nós, pois não podemos compreender o mundo passando ao largo de nossos sentidos. Mas então Berkeley tira a seguinte conclusão: o que *para nós* não existe, não existe de forma alguma; o que não é notado, sentido, percebido, simplesmente não é.

Com base nessa ideia, as diversas mídias são favorecidas pelo desejo constante dos indivíduos que se esforçam em serem percebidos a qualquer preço. É o que ocorre com as campanhas publicitárias de cursinhos e universidades, em que pais de alunos, alunos, professores e empresários da educação (ou mesmo dirigentes de instituições

públicas) desejam defender a reputação social com marcas de tintas na testa dos aprovados, com os nomes das respectivas escolas e universidades.

Em relação ao trote estudantil, muitos cidadãos não conseguem perceber que há uma violência sutil na falta de divulgação da ineficaz justiça nos julgamentos que envolvem violência contra minorias, como trotes violentos, dentre outros tantos exemplos. Até o momento, não houve julgamento dos autores do assassinato do ingressante Édson, estudante de Medicina, encontrado morto, em 1999, numa piscina, durante trotes aplicados por estudantes da USP de São Paulo, conforme (Gallucci, 2013).

Da mesma forma, não se vê uma crítica contundente sobre os preconceitos e a agressividade que a TV e as redes sociais veiculam nos programas humorísticos e outras produções contra homossexuais, nordestinos, negros, pobres, mulheres e outros grupos minoritários econômica, social, racial, étnica e culturalmente. É interessante que essa omissão dos meios de comunicação com relação à defesa dos direitos de cidadãos não é conferida pelos próprios indivíduos, parte da sociedade, tenham eles formação intelectual e acadêmica ou não.

Em relação ao preconceito na indústria cultural nacional, foi abordado por uma telenovela, no ano de 2014/2015, a temática do neonazismo. A novela denominada Vitória foi transmitida pela Rede Record de Televisão. O roteiro tem como protagonista uma jovem chamada Priscila que é formada em História e dirige uma escola durante o dia. Entretanto, a personagem é membro de um grupo de neonazistas, junto com o personagem Iago que ataca negros, nordestinos e demais pessoas que tenham alguma característica que chame a atenção do grupo agressivo. Apesar da originalidade da produção, este folhetim alcançou índices baixos de audiência. Abordou dilemas como *bullying*, racismo, preconceito contra pessoas com necessidades especiais e diferentes sob outros aspectos. Além de atual, abordou elementos interessantes, errando pelo destaque de questões secundárias, como a exacerbação da violência e a mudança de foco para aspectos espetaculares.

Infelizmente, no Brasil, nos últimos 20 anos, observam-se grupos disseminadores de ódio atacar negros, nordestinos, homossexuais, pessoas de classe social baixa, etc. Tais grupos têm sido denominados *skin heads* ou neonazistas. Uma busca pela rede cibernética detectou a presença de grupos dessa categoria nos estados do Rio Grande do Sul e Paraná (VIRISSIMO, 2011).

Muitas vezes, os *skin heads* agredem pessoas com características diferentes, de todas as idades e fazem pichações do símbolo da suástica. Infere-se, então, que o ódio e

o preconceito retratado nas ações de neonazistas na cultura de massa sejam os mesmos difundidos nas escolas e universidades através dos trotes.

Em abordagem aos efeitos dos *mass media*, Roberto Merton e Lazarsfeld (1978) afirmam que estes têm a função de atribuir *status*, acrescentando autoridade aos indivíduos e grupos, rádio, revisas e jornais falados. Isso interfere na ação social, legitima determinados programas, pessoas ou grupos, os quais são apoiados pelos *mass media*. Além disso, os *mass media* reforçam as normas sociais, “expondo os desvios destas normas ao público” (MERTON; LAZARFELD, 1978, p.111).

Segundo Gomes (2010, p.7):

A saída apontada por ele<sup>24</sup>, para esse processo de alienação e enclausuramento do indivíduo, estará condicionada aos processos formativos (educacionais) capazes de proporcionar uma condição política, estética e cultural diferenciada. O grande desafio será “esclarecer” e “emancipar” o sujeito do conformismo a que está submetido pela semiformação e indústria cultural.

Na citação, algumas questões são trazidas à “meia-luz”, enquanto muitas outras permanecem pendentes. “Meia-luz” no sentido de que apenas propor a educação para emancipar os indivíduos da dominação da indústria cultural, sem discutir o “como fazê-lo” é tarefa pouco acertada. Como fazer isto consiste em ação que envolve investigar quais conteúdos, mecanismos, procedimentos materiais e humanos impedem a ação da indústria cultural. O professor universitário tem as oportunidades e meios formais e financiamentos para empreender diversas pesquisas para tanto. Os demais servidores públicos como técnicos nas IFES podem, se tiverem sorte, conseguir financiamento para uma pesquisa ou outra no assunto, após terminarem o doutorado. Porém, a pesquisa é fruto da interlocução, da reflexão constante, de muita angústia interna sobre os desafios e “pontos cegos” com os quais se depara.

Como criar meios e ou alternativas dentro da Educação para romper com a indústria cultural que reafirma a cultura trotista nas instituições? É necessária sagacidade para superar as supostas dificuldades institucionais como a falta de projetos de pesquisa aprovados pelos órgãos de financiamento para dar continuidade aos projetos acadêmicos e estudos na área, após o doutoramento.

---

<sup>24</sup> Refere-se a Adorno.



Entretanto, um grande passo é dado quando se atribui aos educadores e às Ciências Humanas esclarecer os indivíduos do efeito da cultura de massa construída e divulgada em nosso meio sob a falácia da necessidade capitalista do negócio, da troca, da liberdade de mercado (GOMES, 2010).

Entende-se que a Educação foi desde sempre influenciada pelo discurso e ação do sistema econômico, que transformou as verdadeiras obras de arte e filosofia em feitos da indústria da diversão, em gozo esvaziado dos conteúdos eruditos e completos. A ação e o discurso da indústria da cultura tenta convencer os indivíduos de que os produtos românticos da TV ou do cinema, do folhetim do rádio, massificados e transformados em universais, em senso comum, têm o mesmo valor dos objetos raros, de obras originais ou da formação cultural clássica (ADORNO; HORCKHEIMER, 1985). Neste contexto teórico da indústria cultural, a geração de um terreno fértil de adulteração da visão crítica de consumidores de informação e conhecimento faz-se sempre pelas mídias diversas.

Conforme Almeida Júnior e Queda (2006) e Almeida Júnior (2011), pesquisadores atentos às atividades dos meios de comunicação frente ao trote universitário, os comunicadores e os veículos de divulgação mantêm uma relação forte e bastante produtiva economicamente com os defensores do trote na universidade.

Muitas imagens e atividades relacionadas a trotes tradicionais fazem parte dos produtos “vendidos” pela indústria cultural das instituições de ensino, tais como nos cursinhos, universidades particulares e nas ações de profissionais e outras pessoas ligadas a escolas privadas e públicas. Estes obtêm lucros com as recepções para os ditos “ingressantes” com os tipos de trotes mais visíveis como corte de cabelo, pintura das faces e corpo, pedágios nos sinaleiros, além da venda de *kit* “ingressante” como camisetas, canecas e outros objetos com *slogans* das escolas e cursos. Tais eventos transformaram-se em símbolos firmes de sucesso social e acadêmico veiculados por meio da televisão, das redes sociais, de cartazes, de campanhas publicitárias de universidades públicas (até mesmo daquelas que se dizem contrárias ao trote violento), e jornais. Ou seja, as imagens, recursos da propaganda e marketing, são explorados com muita ênfase e euforia.

Zuin (2011), fundamentado em Türcke, aborda o processo em que o trote é explorada de forma espetacular, pronta a suscitar sensações nos indivíduos. Debord (2003) explicita que o espetáculo consiste, simultaneamente, em resultado e projeto do modo de produção existente, não como suplemento, mas sim como âmago do irrealismo da sociedade real. O espetáculo, sob as formas particulares- informação, propaganda,

publicidade ou consumo direto de investimentos- é o modelo atual da vida dominante na sociedade.

No contexto do trote universitário, nota-se o “imperativo de tornar-se cada vez mais espetacular”, uma vez que, através de vídeos de trotes disponibilizados na *Internet*, imagens impactantes concorrem para chamar a atenção pela barbárie, atraindo maior número de visitas (ZUIN, 2011, p. 597).

Cademartori e Roso (2010) explicam que os discursos acerca da violência constituem uma produção coletiva complexa, que envolve diversos atores sociais e instituições. De forma que os meios de comunicação consistem em uma das instituições que contribuem para a construção do imaginário social sobre a violência.

Com base no conceito de imaginário social, Cademartori e Roso (2010) entendem que o que é divulgado pelos meios de comunicação sofre uma reorganização por parte do telespectador, no ato da interação deste com tais meios. Ramos (2006) afirma que a população recebe outros discursos sobre elementos divulgados pela mídia. Sendo assim, discursos construídos pela escola e pela igreja também constituem o imaginário social dos indivíduos. Tal afirmação é assaz relevante para este estudo, uma vez que, nesse sentido, pode-se considerar que não somente os meios de comunicação são responsáveis pela divulgação do discurso sobre a violência, mas também as instituições educacionais.

Rondelli (1998) trabalha com a proposta de que a mídia contribui para a naturalização da violência e consiste em importante modo de produção discursiva. Assim, compreender a mídia permite constituir uma maneira de estudar a própria violência, uma vez que os meios de comunicação apropriam, divulgam e espetacularizam os atos violentos, atribuindo-lhes sentidos que motivam práticas reprodutoras dessa violência.

Daí a relevância da modificação interna dos indivíduos e das instituições educacionais para o combate aos discursos inadequados a respeito do trote. É necessário que os profissionais de educação, os alunos, os pais, e demais envolvidos nas questões do trote possam formar um grupo mais consciente com relação ao assunto, tornando-se multiplicadores de uma educação esclarecida no tocante à violência na sociedade e nas instituições educacionais.

## 4. MÉTODO

Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.  
(Antônio Machado)

### 4.1. Referencial Teórico Metodológico

Um dos estudos empíricos clássicos da chamada Teoria Crítica é *A Personalidade Autoritária* de Adorno et al. (1965). Serão discutidos alguns aspectos básicos desta obra, em especial o que se refere ao emprego dos conceitos de preconceito e mentalidade do *ticket*, considerados importantes para este trabalho.

*A Personalidade Autoritária* consistiu em uma pesquisa interdisciplinar a respeito do caráter autoritário de indivíduos presentes na sociedade americana no período após o holocausto. Neste estudo, Adorno et al. (1965) tentaram correlacionar traços psicológicos com o nazismo e as questões sociopolíticas e econômicas comuns, tanto a pesquisas efetuadas com indivíduos alemães (provenientes de estudos anteriores, realizados por Fromm em 1930), quanto aos norte-americanos, idealizados por vários estudiosos da Escola de Frankfurt. O objetivo da pesquisa foi investigar as correlações entre a personalidade e ideologia e identificar as estruturas psíquicas profundas dos indivíduos, bem como os fatores sociais relacionados ao preconceito diante de grupos minoritários, nos Estados Unidos da década de 1940-1950, aproximadamente. Dessa obra são destacados elementos relacionados ao preconceito e ao pensamento do *ticket* por manter relações com o objeto da presente pesquisa, ou seja, o preconceito presente no trote do antigo Colégio Agrícola de Uberlândia.

A metodologia aplicada na obra *A Personalidade Autoritária* é de cunho psicossociológico, um estudo sobre indivíduos e grupos como se verifica nas palavras dos próprios autores<sup>25</sup>.

Antunes (2014) efetuou uma ampla revisão sobre *A Personalidade Autoritária* de Adorno e fez uma análise acurada de textos frankfurtianos que estavam de algum modo relacionados com o projeto interdisciplinar de Horkheimer<sup>26</sup>, com destaque para a Dialética do Esclarecimento (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) e estudos sobre o

---

<sup>25</sup> Intentamos poner métodos de al psicología social tradicional al servicio de las teorías y los conceptos que integran la más reciente teoría dinámica de la personalidad, haciendo así más accesible al tratamiento estadístico masivo los fenómenos de la “psicología profunda” y dando a los estudios cuantitativos de actitudes y opiniones mayor significado psicológico (ADORNO, et al., 1965, p. 37).

<sup>26</sup> O nome de Horkheimer é ressaltado aqui, por ter sido este, coordenador da Escola de Frankfurt, após 1930 (Antunes, 2014).

preconceito<sup>27</sup>, bem como outros estudos empíricos e teóricos.

De acordo com Antunes (2014), esse trabalho objetivou principalmente encontrar um conteúdo que conferisse verdade ao elo entre história e desenvolvimento teórico, de maneira a investigar como se deu o embrincamento entre a pesquisa empírica e a reflexão filosófica.

A leitura do livro de Deborah Antunes (2014) não substitui a leitura atenta de *A Personalidade Autoritária* (ADORNO et. al., 1965), mas serve como mediação entre os processos de leitura e apreensão do sentido da obra, seja porque disseca a estrutura do trabalho, seja por focar nas inúmeras aproximações e contradições entre a teoria crítica e a teoria tradicional. Nesse sentido, são enfatizados alguns aspectos de *A Personalidade Autoritária* que, sem descartar a fecundidade de sua extensão, importam sobremaneira para os objetivos desta pesquisa.

A teoria marxista da história de Horkheimer é psicológica, ao contrário da de Hegel, que postula serem os impulsos dos homens que movem a história, e parte de uma concepção filosófica do *télos* imanente da história e não da Psicologia (ANTUNES, 2014).

Essa questão é importante para este estudo, uma vez que aponta para a importância da Psicologia na concepção de personalidade.

Segundo Antunes (2014), para Horkheimer, a Psicanálise assume uma importância fundamental para a modernidade, ao trazer o conceito de inconsciente. Da mesma forma, é notável o valor da psicologia social para História, uma vez que qualquer forma de organização social depende de fatores psicológicos, ou seja, o homem é histórico e possui uma dinâmica psíquica relacionada às condições históricas e econômicas vigentes.

Antunes (2014) discute que a função da Psicologia é ir até os fatores psíquicos de maior profundidade dos grupos humanos. Fatores que foram determinados pela economia, não somente devido ao momento histórico, uma vez que em muitos momentos a irracionalidade é fomentada pelas próprias relações sociais de troca.

Para Horkheimer (apud ANTUNES, 2014) foi Erick Fromm quem trouxe a contribuição psicanalítica para o interior da Teoria Crítica, ao erigir uma fundamentação em Psicologia Social com base psicanalítica.

Dessa forma, coloca a psicologia materialista no contexto “da tradição das

---

<sup>27</sup> Jay (2008, apud Antunes, 2014), afirma após 1945, Horkheimer iniciou estudos sobre o preconceito, que compreendem 10 pesquisas sobre o tema.

ciências modernas que não partem de ‘ideias’, mas da vida e das necessidades materiais, do mundo empírico- que deve ser classificada entre as ciências naturais” (ANTUNES, 2014, p. 55).

Nesse sentido, as bases biológicas e fisiológicas dos instintos podem ser modificadas pelo meio e pelas condições sociais em que os indivíduos vivem. Assim, a família, ao representar o modo pelo qual o desenvolvimento psíquico é sentido pelo indivíduo, também sofre influências do meio social e econômico. Segundo Antunes (2014), Fromm atribui ao aparato instintivo não somente caráter biológico, mas de ser mutável, devido à estrutura econômica. Ou seja,

A interação entre as pulsões e a situação social, econômica e cultural resulta em transformações no próprio homem, assim como o trabalho humano modifica a natureza humana. Tal transformação envolve o desenvolvimento do eu e as direções de suas energias pulsionais, no sentido de que o que se transforma não é apenas a natureza externa ao homem, mas também sua natureza interna. A partir disso, pode-se conceber também como as ideias ou ideologias moldam a sociedade a partir de seu impacto que depende, entre outras instâncias, de seu conteúdo e apelo inconsciente. O efeito social de uma ideologia é também determinado pela estrutura libidinal dos membros da sociedade (ANTUNES, 2014, p.57).

Apesar de discordâncias e conflitos intelectuais entre Fromm e outros membros frankfurtianos como Adorno, conforme lembra Antunes (2014), o postulado biológico e social de energia psíquica e a relação de dialética entre pulsão, vida social e ideologia é de contribuição ímpar, não somente para a época, como também para os dias atuais, ao levar-se em conta principalmente os reducionismos a que as ciências psicológicas ainda estão sujeitas.

Entre os estudos sobre preconceito empreendidos por Fromm na década de 1930, encontram-se pesquisas com alemães na República de Weimar, em que foram escolhidos para sujeitos trabalhadores manuais e homens de “colarinho branco”, ou seja, pessoas de categorias laborais mais humildes e também administrativas (ANTUNES, 2014).

Nas incursões como pesquisador, Fromm pretendia encontrar relações entre o psiquismo e o desenvolvimento social. Para tal, aplicou questionários aos sujeitos sobre dois grupos de aspectos: aspectos objetivos do respondente (ex.: quais livros lia, filmes preferidos, etc.) e estrutura particular de personalidade (traços específicos de caráter; atitudes em relação à família e autoridade etc.). Além de descrever as respostas dos

participantes, Fromm estava também interessado na interpretação das respostas. Havia, também, uma parte de estudo que era estatística, em que descreveu dados como idade, sexo, estado civil, entre outros do gênero. Para análise dos dados desta pesquisa, criou uma metodologia que permitia levantar elementos de personalidade do participante iluminados por sua condição política e econômica, o que configurou a abordagem de cada questionário como uma totalidade integrada. Entretanto, o questionário do indivíduo em si não poderia resumir o todo da personalidade deste. Ao pretender investigar o quanto as doutrinas políticas tinham importância para as pessoas e que tipos de personalidade se coadunavam com determinados grupos políticos e econômicos, estabeleceu aspectos de personalidade: tendências autoritárias *versus* não autoritárias, aspirações individualistas *versus* coletivistas e consistência das ideias políticas dos indivíduos. Desta forma, desenvolveu uma técnica para a construção de uma síndrome de atitudes de cada participante, em contraponto com sua condição política, o que resultou em três tipos: autoritário, revolucionário e ambivalente (ANTUNES, 2014).

Esses resultados foram os germes para estudos posteriores sobre a personalidade autoritária na América do Norte (ADORNO, et al., 1965; ANTUNES, 2014). Este estudo empírico de Fromm é muito importante, por demarcar perspicazmente as relações entre as doutrinas políticas e as necessidades emocionais dos indivíduos pesquisados, além de serem precursoras de outros estudos também relevantes da Teoria Crítica sobre o autoritarismo. As doutrinas políticas dos entrevistados mostravam-se ligadas tanto a necessidades materiais quanto emocionais, uma vez que são

materiais porque o peso das convicções políticas se fortalece na medida em que a realização de seu programa leva a melhoras imediatas da vida, ou em que aumentam as chances de sucesso do programa. Emocionais porque, em muitos casos, quanto mais racionais são (..) os seus objetivos políticos, mais significado a alínea do partido terá para seus aderentes e, em outros, quando a situação não possibilita ter esperanças e a morte parece preferível, convicções políticas só têm grande peso se são emocionalmente enraizadas (...) (ANTUNES, 2014, p. 64).

Antunes (2014) afirma que as doutrinas políticas podem estar também opostas aos interesses materiais do indivíduo, mas podem constituir fonte de grande apelo emocional, de maneira que a doutrina política torne-se ideológica e tome espaço no pensamento racional do indivíduo (racionalização). Apesar dessas importantes análises, foram encontrados neste estudo de Fromm (apud ANTUNES, 2014) resultados muito

controversos a respeito das relações supracitadas (doutrinas políticas e personalidade). Em especial, no que se refere à baixa consistência entre orientação política, estrutura de caráter e disposição para o engajamento político, expressa no fato de que respondentes dos partidos de esquerda receberam influência política de seu partido em grau menor do que o esperado. Isto denota a complexidade da relação entre personalidade e influências relativas à hereditariedade e às experiências de vida (estas determinadas por condições sociais e culturais). Da análise desses estudos sobre o preconceito entre norte-americanos, foi gerada uma tipologia conhecida como Síndrome da Personalidade Autoritária.

Assim como proposto por Adorno (2008), a Síndrome da Personalidade Autoritária aponta a irracionalidade da relação entre os grupos dominadores e dos dominados, de forma que as opiniões, valores e atitudes dos primeiros não se baseiam em argumentos racionais, porém em elementos inconscientes, respaldados em ideologias.

As características irracionais dos indivíduos preconceituosos aliam-se ao comportamento de preconceito de líderes autoritários, por meio de processos psicológicos de identificação. Por isso, talvez, a informação e esclarecimento não pareçam suficientes para suplantar os preconceitos de determinados indivíduos (CARONE, 2002).

Ainda a respeito de detalhes metodológicos do estudo sobre *A Personalidade Autoritária*, Carone (2002)<sup>28</sup> explicita que uma importante contribuição desta obra foi a relação do fascismo com o antissemitismo que, por sua vez, está atrelado ao etnocentrismo e à tendência a discriminar diversos grupos étnicos. Essa investigação teve participação de 2099 indivíduos, entre 20 a 35 anos, a maioria era parte da comunidade norte-americana não relacionada a grupos etnocêntricos e não atuantes em atividades políticas; e cerca de 230 pessoas eram oriundas de prisões e de instituições psiquiátricas. Os dados da pesquisa foram coletados por instrumentos psicológicos e psicométricos. Os resultados encontrados na aplicação do primeiro instrumento foram a presença de indivíduos com estrutura de personalidade autoritária, baseada nos seguintes “traços”:

Eram nove disposições: a submissão autoritária, a agressividade autoritária, o convencionalismo, a projetividade, a anti-intracepção, a preocupação com o comportamento sexual das pessoas, a valorização

---

<sup>28</sup> Texto debatido por Iray Carone no Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Infância e da Juventude dos Programas de Pós-Graduação em Sociologia Política e Pós-Graduação em Educação da UFSC, em 26/09/2002.

do poder e da dureza, a superstição e a estereotípiã, a destrutividade (ou visão catastrófica do mundo) e o cinismo (CARONE, 2002, p. 6).

Faz-se mister apresentar uma conceituação adequada do termo personalidade dentro do quadro teórico abordado. É necessário esclarecer que, embora apareça atrelado ao conceito de ideologia, esta não é a única característica da noção de aspecto emocional, tampouco faz deste um conceito estático sobre o indivíduo. Mais do que um conceito amplo e dinâmico, a personalidade dentro do pensamento adorniano é apresentada como um elemento desenvolvido sob “o impacto do ambiente e jamais está isolado da totalidade social na qual ela ocorre”(ANTUNES, 2014, p. 157)

Nesse sentido, a organização de forças no interior do indivíduo, como parte do conjunto de necessidades psíquicas apresentadas ao mundo de modo diferente conforme cada sujeito e momento, deve ser entendida como um fato social e histórico. Para esse processo de desenvolvimento psíquico, dentro de dado contexto socioeconômico, contribui sobremaneira para a família, que sofre os impactos de questões sociais, étnicas, religiosas, mas também econômicas, ao moldar a personalidade das crianças que estão sob a sua formação (ADORNO apud ANTUNES, 2014; HORKHEIMER, 2012).

Consoante com esse princípio visto na teorização de Fromm, o conceito de personalidade na Teoria Crítica define-se em uma visão de reciprocidade entre indivíduo, sociedade e ideologia:

O modo com que o indivíduo se comporta, expressando suas tendências psicológicas já desenvolvidas enquanto estrutura, depende de variáveis existentes naquele momento, de sua situação objetiva de vida. A personalidade, por seu turno, ao mesmo tempo em que é construída a partir de vivências sociais, assume o papel de uma agência mediadora das influências sociais ideológicas. É por isso que a compreensão sobre a organização da sociedade é essencial para entender sua expressão no indivíduo (ANTUNES, 2014, p. 157).

Em *Autoridade e Família* (HORKHEIMER, 2012), observa-se como a concepção de personalidade é tratada de acordo com o modelo, fato que converge com os questionamentos e objetivos desta pesquisa. Não no sentido de uma teoria de personalidade fragmentada, tampouco de tipologias psicológicas abstratas, alheias a um contexto objetivo. Aqui, busca-se uma articulação entre ideias sobre o psiquismo a partir de um ponto de vista crítico, no sentido sociológico, psicológico e filosófico. Ideias a respeito de características psíquicas autoritárias forjadas no interior da cultura trotista, no



período educacional e político brasileiro, sobre condições de militarização e influências do capitalismo e do totalitarismo na sociedade. Assim, objetiva-se descobrir como eram as principais características de personalidade envolvidas na autoridade de professores e alunos de uma instituição que, de um modo coerente ou não, endossava (autorizava) a prática do trote, simplesmente por permiti-la ou por não conseguir conter os impulsos sádicos dos alunos de forma mais efetiva e formal.

Tal objetivo implica compreender as estruturas da cultura institucional, bem como o modo de produção econômico agrícola vigente, ambos expressos na atitude de professores, alunos, servidores da instituição, e também no contexto do trote.

De acordo com os estudos de Horkheimer (2012), a autoridade do Estado e da economia de mercado transmitia sua ideologia por meio da família e da Igreja, instituições utilizadas como formas de impor o autoritarismo aos membros familiares, filhos e esposa. Tal autoridade, construída pelo poder econômico no seio do psiquismo do pai forte e independente financeiramente, fazia-se processar mediante a penetração da cultura do machismo nos indivíduos, promovido pelo capitalismo e pelo protestantismo. Este tipo psicológico autoritário do pai-mandante em relação à família-obediente, cujo poder se eternizava na sociedade e na moral cristã, era concebido como natural.

Este fato natural, a força física do pai, aparece ao mesmo tempo, no protestantismo, como uma relação moral a respeitar. O pai, sendo mais forte de facto, o é também de jure; a criança não deve apenas levar em conta esta superioridade, mas deve ao mesmo tempo respeitá-la ao levá-la em conta. Nesta situação familiar, que é decisiva para o desenvolvimento da criança, já é antecipada em ampla escala a estrutura de autoridade da realidade fora da família: as diferenças existentes nas condições de vida que o indivíduo encontra no mundo têm de ser simplesmente aceitas, ele deve fazer seu caminho sob essa hipótese e não mexer nisso. (...) Diferenças impostas pela natureza são desejadas por Deus, e na sociedade burguesa a riqueza e a pobreza aparecem também como fatos naturais (HORKHEIMER, 2012, p. 215-216).

Esta realidade de autoritarismo na família burguesa, endossada pela religião, fortalecia-se nas demais áreas da vida intelectual, de maneira a contrariar a ideia de obscurecimento intelectual fabricado pelo Iluminismo, tal como denunciado por Adorno e Horkheimer (1985) em *A Dialética do Esclarecimento*. O desalento desses autores frankfurtianos, diante do esclarecimento que não esclareceu e nem promoveu a humanização das massas estava assentado na contradição entre progresso tecnológico e científico e aumento progressivo da opressão humana na sociedade administrada. Estava

envolta em ideologias em que a relação entre dominados e dominadores se processava e era naturalizada, a despeito do senso crítico produzido pela mesma ciência, posta em prol da destruição da razão.

Importante salientar que, em uma análise crítica, a escola pode reproduzir em certa medida relações de opressão vividas na sociedade e na religião. Assim, tal como o filho pode estar subordinado ao pai, na estrutura social, o pobre pode estar subordinado ao rico e, na escola, o aluno de classes baixas (o filho do caseiro) estará, provavelmente, rebaixado social, econômica e também ideologicamente, ao *status* do aluno mais abastado (filho do dono das terras). Nesse sentido, o aluno, tanto o pobre quanto o rico, poderá subordinar-se ao professor ou ao servidor, como ao aluno que reproduz autoritariamente a prática e a ideologia trotista, um típico ritual de integração sadomasoquista (ZUIN, 2002).

Por isso, considera-se inaceitável o conceito de personalidade segmentado da realidade social e de uma ciência “neutra”. É inaceitável também a argumentação do senso comum de que o trote é um processo que serve à integração igualitária de todos os indivíduos da comunidade escolar, ou de que os trotes não tenham servido nunca à exacerbação dos preconceitos diversos na história da instituição de educação profissional.

Acredita-se que uma atitude política diante do fenômeno trote institucional é fundamental, uma vez que

as atitudes “apolíticas” ou neutras assumem, em vistas do sucesso crescente do fascismo, dimensões catastróficas (...) O ponto central desse argumento é uma construção sistemática na tradição da teoria marxista adotada por Horkheimer, na qual o trabalho científico e a teoria, mesmo crítica, são apenas um momento no processo total de trabalho social, através do qual a sociedade se reproduz na apropriação produtiva da natureza (...) Quando se considera que a própria teoria é parte do processo social do trabalho, a ciência não pode ser analiticamente separada de outras atividades sociais (ANTUNES, 2014, p. 86).

Os estudos relacionados à investigação do preconceito, por intermédio de Erich Fromm, pelos frankfurtianos nos Estados Unidos, foram realizados em diferentes fases e por meio de diversos projetos de pesquisa, entre os principais “Antissemitismo entre trabalhadores americanos”, e “Projeto de pesquisa sobre antissemitismo” (ANTUNES, 2014).

Embora os estudos sobre preconceito dos frankfurtianos tenham uma grande

parcela de investigações quantitativas, o que importa realmente para esta pesquisa diz respeito aos elementos qualitativos, principalmente os relacionados ao pensamento do *ticket*. Este consiste em um tipo de pensar estereotipado dos indivíduos que se relaciona a diversos fenômenos da vida moderna, sob o auxílio da padronização industrial e da propaganda (ADORNO; HORKHEIMER, 1973).

O pensamento do *ticket* pode ser entendido como uma mecanização e padronização que os indivíduos utilizam para se adaptarem e enfrentarem as exigências do mundo mecanizado e burocratizado, em decorrência da industrialização e da propaganda. A principal característica do *ticket* é a utilização de estereótipos e juízos de valor pré-concebidos, o que dispensa o pensamento, e torna a experiência substituível pelo clichê, de maneira a anular a possibilidade de discernimento diante dos processos criativos (ADORNO; HORKHEIMER, 1973).

Em *A Personalidade Autoritária*, Adorno et. al.(1965) relacionam o pensamento do *ticket* ao pensamento político, que resulta da ignorância e confusão a respeito das complexidades da sociedade contemporânea. O estereótipo torna-se um recurso fácil, uma estratégia para o indivíduo defender-se da ansiedade, que lembra as ansiedades da tenra infância.

Adorno surpreendeu-se com o desconhecimento e insegurança dos indivíduos pesquisados nos trabalhos empíricos, uma vez que os sujeitos apresentavam nível educacional alto. Tais indivíduos utilizavam os recursos de estereotipia e personalização para lidar com as adversidades do mundo externo.

Estos dos recursos son la estereotipia y la personalización. Es fácil ver que estos ‘subterfugios’ son repetición de pautas infantiles (...) Em las primeras fases de la obra hablamos de las rígidas dicotomias de ‘los buenos y los malos’, ‘nosotros y los demás’, yo y el mundo’. Si bien se trata de conceptos que, en su calidad de hipótesis anticipatorias y principio de coordinación, nos son necesarios para habernos con una realidad de otro modo caótica, aun los estereotipos del niño llevan el sello de la ansiedad y de la experiencia paralizada. Señalan la naturaleza ‘caótica’ de la realidad, y sus choques con las omnipotentes fantasías de la más temprana infancia. Nuestros estereotipos son a un tiempo instrumentos y cicatrices: el ‘hombre malo’ es el estereotipo por excelencia. Simultáneamente, la ambigüedad psicológica inherente al uso de estereotipos, los que constuyen fuerzas necesarias y constrictoras, por lo regular estimula una tendencia contraria. En efecto, de modo casi ritual, tratamos de flexibilizar lo que, por lo demás, es rígido; queremos humanizar, acercar, hacer parte de nosotros (o de la familia) aquello que por sentirlo ajeno, nos parece una amenaza. El niño que teme al hombre malo se siente, al mismo tiempo, tentado de llamar ‘tío’ a todo extraño. El elemento traumático que entra en estas

dos actitudes obstruye continuamente el principio de la realidad, aunque ambas también obran como médio para llegar a la adaptación (ADORNO et. al., 1965, p. 622-23).<sup>29</sup>

Em outra obra, Adorno e Horkheimer (1985) denunciaram que o *ticket* vem pronto ao indivíduo e dispensa o uso consciente do pensamento, o que faz do sujeito parte da “empresa de poder” (p. 169). Isto é, uma roda da engrenagem alheia a qualquer processo de pensar crítico ou de negação determinada.

Sobre os *tickets* relacionados ao antissemitismo, Adorno e Horkheimer (1985, p.169) afirmam que

Hoje, os indivíduos recebem do poder seus *tickets* já prontos, assim como os consumidores que vão buscar seu automóvel nas concessionárias da fábrica. O senso de realidade, a adaptação ao poder, não é mais resultado de um processo dialético entre o sujeito e a realidade, mas é imediatamente produzido pela engrenagem da indústria. O processo é um processo de liquidação em vez de superação, é um processo de negação formal em vez da negação determinada. Não lhe foi concedendo a plena satisfação que os colossos desencadeados na produção superaram o indivíduo, mas extinguindo-o como sujeito. (...)É justamente porque a psicologia dos indivíduos e seus conteúdos só se produzem através dos esquemas sintéticos fornecidos pela sociedade que o antissemitismo contemporâneo adquire uma natureza vazia e impenetrável.

Quando um aluno que participa e concorda que o trote, como mecanismo de verdade envolta na mentalidade coletiva, promove a integração entre todos os alunos e alunas de graus de orientação política, social, econômica, uma “cortina” de manipulação do pensar e da mentalidade do *ticket* se opera. O *ticket* aqui é a racionalização ideológica

---

<sup>29</sup> Estes dois recursos são o estereótipo e personalização. É fácil ver que que estes subterfúgios são repetições de situações infantis. (...) Em estágios iniciais do trabalho vêm ao rígidas dicotomias de 'bom e ruim', 'nós e eles', 'eu e o mundo'. Enquanto estes são conceitos que, a partir de hipóteses de antecipação e princípio da coordenação, nos são necessários para estarmos bem com nossa realidade caótica, até mesmo os estereótipos criança contêm o selo da ansiedade e da experiência paralisada. Eles apontam para a natureza 'caótica' da realidade, e seus confrontos com fantasias onipotentes da mais tenra infância. Nossos estereótipos são a um tempo cicatrizes e instrumentos: o "cara mau" é o estereótipo por excelência. Simultaneamente, a ambigüidade inerente ao uso de estereótipos, os que trabalham como forças necessárias e constritoras, geralmente estimula uma tendência oposta. Na verdade, com a maneira ritual, tentamos flexibilizar o que, aliás, é rígido; queremos humanizar, aumentar o zoom, ser parte de nós (ou família) o que parece-nos estrangeiro, ameaça. A criança que teme o homem mau sente ao mesmo tempo, tentando a chamar "tio" para todos os estrangeiros. O elemento traumático que entra estas duas atitudes é obstruindo continuamente o princípio da realidade, embora ambos também atuem como um meio para alcançar a adaptação (ADORNO et. al., 1965, p. 622-23).

de que o trote é uma verdadeira estratégia de promoção da mais alta igualdade da fraternidade, a despeito da negação de que existem alunos de diferentes etnias, raças, credos e ordenamentos políticos antes expressos em apelidos e em outros tipos de barbáries cotidianas.

Dentre estudos que versam sobre a mentalidade do *ticket* relacionada ao trote contemporâneo selecionou-se o de Zuin (2002) na Universidade Federal de São Carlos. Os elementos binários do trote foram facilmente expressos em situações em que os universitários manifestaram explosões verbais alusivas a aspectos contraditórios tais como “veterano e bicho”, “Jesus e Satanás”, “físicos e químicos” (p. 82), com a vivência por parte dos alunos mais experientes de se sentirem “pais” dos alunos ingressantes.

Para Zuin (2002, p.84)

Não é mera coincidência a constatação de possíveis analogias entre os alunos de 1º ano-filhos e alunos mais antigos da instituição - pais e os alunos que são punidos nas salas de aula pelos mesmos professores que, preocupados com a boa interação com seus aprendizes, promovem churrascos e festas de confraternização. O processo de sociabilização universitária dos alunos da Física parece se fundamentar na ambivalência de sentimentos destacada no provérbio que diz que a mão que afaga é a mesma que fere, embora o peso da palmada, ao menos na dimensão subjetiva dos alunos, pareça ser bem maior do que qualquer afago praticado.

Importante destacar a relação intrínseca entre preconceito e mentalidade do *ticket*. O raciocínio do aluno que pratica o trote é absolutamente binário e estereotipado, o que favorece sobremaneira à produção de preconceitos de vários tipos em relação aos alunos ingressantes.

## **4.2 Participantes e local da pesquisa**

### **4.2.1.Participantes**

Participaram das entrevistas semiestruturadas dez indivíduos que passaram pela instituição como professores e servidores, no período de 1969-1985.

### **4.2.2. Local: Histórico do Colégio Agrícola**

A história da instituição pesquisada por nós, desde a fase em que era conhecida como Colégio Agrícola de Uberlândia até a atual denominação de IFTM (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia) passou por muitas dificuldades no cenário político nacional, estadual e local (GARCIA, 2011, COUTINHO, 2012) até atingir seu período de funcionamento pleno enquanto instituição de ensino profissional que hoje, goza de uma posição privilegiada por ofertar cursos superiores de boa qualidade.

Em 1940, a dualidade da Educação Profissional, que acenava com a desigual oferta do ensino superior para alunos ricos e ensino prático para os alunos pobres (MANFREDI, 2002 e FRIGOTTO, 2010), foi confrontada com a LDBN da época. O Ministro da Educação, Clemente Mariani, buscava, por meio desta lei, a superação das desigualdades de oportunidades entre os indivíduos de diferentes classes sociais e a extinção da dicotomia entre formação acadêmica e formação técnica (ALVES, 2007).

Fortalecida por este contexto político e legal brasileiro, a cidade de Uberlândia vivia, na década de 1950, uma expansão acelerada e um senso de empreendedorismo, com o desejo progressista de que o ensino das elites e as oportunidades de trabalho das classes pobres fossem equiparadas. Nessa direção, diversas entidades de classe, associadas com o poder público, somaram esforços para a busca do objetivo de posicionar Uberlândia de forma positiva no mercado brasileiro (COUTINHO, 2012).

O município de Uberlândia aspirava à instalação de escolas profissionalizantes que atendessem a seu ensejo de suprir a falta de mão de obra para os setores industrial e agrícola, com a melhoria tecnológica desses setores, a fim de que a cidade estivesse sintonizada com a política Federal. A construção de uma nova escola agrícola afinizava-se com essa proposta de desenvolvimento da agroindústria local, segundo Coutinho (2012).

A primeira iniciativa para a instalação da Escola Agrícola em Uberlândia consistiu na visita de Geraldo Migliorini à Escola de Agronomia de Piracicaba, que, após seu retorno a Uberlândia, falou com o sogro Joaquim Fonseca e Silva. Os dois fizeram uma visita à Fazendas das Sementes, local que foi considerado por Migliorini como ideal para uma escola agrícola por suas características físicas favoráveis às atividades da agropecuária (DAMASCENO, 1991).

O desejo de Migliorini recebeu forte apoio de figuras importantes do meio político, entre elas o Presidente da Associação Comercial de Uberlândia (ACIUB) Alexandrino Garcia, do Deputado Rondon Pacheco, do prefeito Tubal Vilela da Silva e

do Governador de Minas Gerais Juscelino Kubistchek Oliveira. (COUTINHO, 2012). Segundo Damasceno (1991), o sonho pretendido pelos uberlandenses era que se criasse uma Escola Superior de Agronomia, sonho existente desde 1922, ano em que o Cel. José Teófilo Carneiro fez a aquisição das terras onde hoje está sediada a escola.

O primeiro sinal desse propósito foi noticiado pela imprensa escrita em 1952, que publicou que um vereador solicitou ao Secretário de Agricultura de Minas Gerais, por meio de telegrama, que aprovasse um convênio firmado com o governo federal para a criação da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. Para satisfação deste vereador e dos cidadãos uberlandenses, o pedido foi atendido. (INSTITUTO AGRONÔMICO do Triângulo Mineiro, 1952, Capa).

Em seguida, muitas ações políticas foram realizadas no sentido de firmar-se parcerias entre o Governo Estadual e Federal, a fim de efetivar as obras do Colégio Agrícola. A primeira foi a doação pelo Estado da Fazenda das Sementes (UMA GRANDE Vitória de Uberlândia,. 1953, Capa). ao governo federal.

Entretanto, o projeto de uma Escola de nível superior não foi autorizado pelo Ministro da Agricultura, João Cleófas, que afirmou que agrônomo tem pretensões de emprego público e que quem realmente planta é o técnico agrícola, justificando, assim, a construção de uma Escola de nível médio no município de Uberlândia (DAMASCENO, 1991).

O período que decorreu entre a parceria entre estado de MG e o governo federal e o início das obras da Escola Agrícola de Uberlândia, entre 1956 a 1961, foi de atrasos no repasse de recursos e incertezas (COUTINHO, 2012). Esta indefinição na concretização do projeto da Escola Agrícola compreendeu desde a burocracia no tocante à escrituração das terras que sediariam o Colégio, até o atraso no recebimento de verbas para a construção das instalações físicas e arquitetônicas desse. Como as verbas liberadas para o Colégio foram insuficientes e atrasadas, o Diretor que foi nomeado para administrar a construção da obra, o Engenheiro Eugênio Pimentel Arantes, teve que buscar apoio da classe política local e regional, por meio do Deputado Rondon Pacheco, que intercedeu junto ao governo federal para que os recursos financeiros fossem liberados (ARANTES, 1959).

Apesar de parte de recursos disponibilizados para a construção do Colégio, estes foram insatisfatórios, conforme informado na imprensa local (MOTIVOS: Paralisação da Escola Agrotécnica de Uberlândia, 1960, Capa).

Em 1960, um novo Termo de renovação foi assinado entre as autoridades estadual e federal, para que durante 5 anos as verbas fossem garantidas, mas estas não foram disponibilizadas conforme a necessidade dos custos da Escola.(FALTAM vinte e oito milhões para terminar a Escola Agrotécnica, 1963, Capa).

Em 1964, todas as Escolas de formação agrícolas e agrotécnicas tiveram sua denominação modificadas pelo Decreto nº 53558 (BRASIL, 1964), documento por meio do qual a Escola Agrícola de Uberlândia passou à denominação de Colégio Agrícola.

Neste mesmo ano de 1964, a escola teve nova paralisação de suas obras, o que levou os vereadores de Uberlândia e entidades de classe a mobilizar esforços para a continuidade da construção do Colégio (CÂMARA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA, CMU, 1964).

Dentre os reforços políticos recebidos para a continuidade do projeto físico da Escola, consta novamente o apoio de Rondon Pacheco (COLÉGIO Agrícola tem verba de 12 milhões, 1965, Capa).

Em 1967, o Ministério da Educação e Cultura passou a supervisionar o andamento das obras (BRASIL, 1967), o que possibilitou, neste mesmo ano, a inauguração do Colégio, no dia 26 de outubro (SERÁ solenemente inaugurado hoje o Colégio Agrícola. 1967, Capa).

.. Porém, este Colégio ainda não se apresentava com todas as condições físicas para funcionar plenamente. Para que as obras fossem aceleradas, foi necessário que o membro do Ministério da Agricultura, Virgílio Galassi, também ex-prefeito e político natural de Uberlândia, desse seu auxílio para novo convênio com fim de liberação de verbas (COLÉGIO AGRÍCOLA sai breve: tem convênio, 1967).

Em abril de 1969, apesar de suas instalações não estarem concluídas, o Colégio Agrícola novamente foi inaugurado, tendo um recurso de 135 mil cruzeiros novos em caixa para o prosseguimento das obras (RONDON e mais três ministros inauguram colégio dia 13: Rondon inaugura C.A. e traz Tarso e Arzua. 1969. Capa.). Mas, no mesmo ano, o novo Diretor, Luiz Gonzaga de Souza Magalhães já sofreu com novas dificuldades para o custeio do funcionamento da instituição. (Colégio Agrícola de Uberlândia. 1969, p. 6).

Entre dificuldades e anseios, aconteceu a primeira aula inaugural da 1ª Turma do Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de Uberlândia, constituída por 60 alunos, oriundos de diferentes regiões do país que aspiravam a uma formação prática na área de Agropecuária.

Dez anos depois da primeira aula, a instituição teve sua denominação modificada pelo Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979, para Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (BRASIL, 1979).

Percebe-se na origem da instituição um prestígio, em seus primeiros anos, do Curso de Agropecuária, o que ocorreu até aproximadamente 2000.

Este curso foi referência na instituição até por volta de 2000, quando se criou o curso subsequente (antigo pós-médio, voltado para alunos com o 2º grau completo) Técnico em Agropecuário, Informática,



Agroindústria e Meio Ambiente, com duração de 3 semestres letivos (COUTINHO, 2012, p. 271).

A Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia teve um crescimento acadêmico e institucional considerável, a partir de 2005, com a abertura de seu primeiro curso superior de Tecnologia de Alimentos<sup>30</sup> (BRASIL, 2004). Em 2008, por meio da Lei nº 11892 de 29/12/2008 (BRASIL, 2008), a EAF de Uberlândia transformou-se em um *Campus* do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, o qual é composto de 3 *Campus*, sendo estes nas cidades de Uberaba, Ituiutaba, Paracatu, e um campus avançado em Patrocínio, além de mais 7 polos avançados, nas cidades de Araguari, Caxambu, Campina Verde, Conceição das Alagoas, Tupaciguara, Ibiá e Sacramento (COUTINHO, 2012).

#### 4.3 Procedimentos para coleta de dados

A pesquisa foi desenvolvida mediante uma pesquisa de campo, bem como pesquisa bibliográfica da literatura do tema trote, à luz da Teoria Crítica de Adorno e da Psicanálise. *A Personalidade Autoritária* (Adorno et al., 1965), obra que baliza este trabalho, consiste em uma pesquisa multidisciplinar realizada por metodologias diversificadas. Entretanto, devido à opção por entrevistas, nesta seção é abordada apenas esta metodologia. As entrevistas semiestruturadas foram analisadas pela metodologia de análise de conteúdo (ADORNO, et al., 1965; BARDIN, 2011;).

A análise de textos científicos sobre o trote e descritores básicos do estudo em uma visão crítica, serviram de contraponto para a pesquisa de campo.

##### 4.3.1. Roteiro de Entrevista

O roteiro de entrevista semiestruturada baseou-se no estudo da obra *A Personalidade Autoritária* (ADORNO et al., 1965) além de questões relacionadas ao

---

<sup>30</sup> Após o reconhecimento do primeiro curso superior do IFTM, outro curso superior foi autorizado e aberto neste *Campus* situado na Zona Rural, de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, em 2011. Com a instalação de um segundo *Campus* na região urbana, denominada de *Campus* Centro, em 2011, a ênfase de formação em Agropecuária antes ofertada pela instituição sediada em Uberlândia foi modificada, por meio da proposta e funcionamento de outros cursos, como o Curso Técnico subsequente ao Ensino Médio em Redes de computadores. Além deste curso de nível médio, há os de nível superior em Tecnólogo em Logística, Licenciatura em Computação, Tecnólogo em Sistemas de informação e Tecnólogo em Marketing (Site: <http://www.iftm.edu.br/SITES/uberlandiacentro/cursos/>).

tema do trote no contexto educacional. Foram investigados, principalmente por meio da entrevista, aspectos relacionados ao trote, como tipos de ações, grau de prejuízos físicos, morais e psicológicos envolvidos, constituição das comissões de trote e suas características, relações entre trote e instituição, etc.

Em um segundo momento, foi utilizada a pesquisa de Adorno (et al.,1965) para a definição da entrevista no sentido de investigar a presença de características psicossociais dos entrevistados quanto a alguns dos traços autoritários e preconceituosos estudados neste trabalho (como submissão autoritária, agressividade autoritária, convencionalismo, tendência a projeção, valorização do poder e da dureza, superstição e a estereotipia, dentre outras), que se enquadram nas ideias de preconceito e mentalidade do *ticket*. No apêndice, está disponibilizado o roteiro das entrevistas.

#### **4.4. Formas de análise de Resultados**

Além da obra de Adorno (et al.,1965) esta investigação foi pautada em outro referencial importante: a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

##### **4.4.1. Sobre a Análise de Conteúdo**

Esta pesquisa teve como procedimento metodológico a análise de conteúdo das entrevistas, baseada nos estudos de Bardin (2011). Os dados coletados foram confrontados com os elementos teóricos. Os níveis de análise utilizados foram:

1.A decifração conceitual centrada em cada entrevista, ou seja, entrevista por entrevista. Segundo Bardin (2011, p. 96), “trata-se de uma atitude que exige esforço- mas que não exclui a intuição- na medida em que, em cada nova entrevista, é necessário fazer uma abstração de si próprio e das entrevistas anteriores”.

2. A transversalidade temática, ou seja, cada entrevista se constrói segundo uma lógica específica, em que os temas se apoiam, de maneira que cada entrevista consiste mais em um discurso espontâneo do que preparado.

Na análise de conteúdo, ao se realizar a codificação dos dados, seguindo a visão de Bardin (2011), escolhida a análise categorial, deve-se partir dos seguintes passos:

- Escolha das unidades;
- Escolha das regras de contagem;
- Escolha das categorias.

Quanto à escolha das unidades de registro, é importante ter em mente quais elementos do texto devem ser considerados, no momento de fazer o recorte. As unidades de registro dizem respeito à unidade de significação codificada e se relaciona ao segmento no momento. As unidades podem ser de cunho semântico, tais como palavras, frases ou temas. No que se refere a presente pesquisa, foram adotados determinados temas como unidades de registro.

Importante lembrar que tema é uma unidade de significação e pode ser derivado do recorte de ideias, enunciados ou proposições que contenham significações isoláveis. Dessa forma, o critério de validade é mais da ordem psicológica do que da ordem linguística (BARDIN, 2011). Entende-se que esta unidade de registro é apropriada para estudar as respostas das entrevistas deste estudo.

Bardin (2011) também explica um modo de contagem dos elementos a serem analisados. De modo geral, é possível utilizar, como regra de enumeração, a presença ou ausência de elementos no mesmo texto e a frequência que é diretamente proporcional a importância do registro.

Bardin (2011, p.146) afirma ainda que.

A discussão abordagem quantitativa *versus* abordagem qualitativa marcou um volta-face na concepção da análise de conteúdo. Na primeira metade do século XX, o que marcava a especificidade deste tipo de análise era o rigor e, portanto, a *quantificação*. Depois, compreendeu-se que a característica da análise de conteúdo é a *inferência* (variáveis inferidas a partir de variáveis de inferência ao nível da mensagem), quer as modalidades de inferência se baseiem ou não em indicadores quantitativos.

Ou seja, a abordagem qualitativa em análise de conteúdo aponta para a direção da interpretação dos dados analisáveis. Bardin (2011, p.147) deixa bem esclarecido que a análise de conteúdo passa, imprescindivelmente, pela categorização do conteúdo tratado. “As categorias consistem em rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”. A classificação de elementos em categorias torna imperativo que a investigação de cada elemento tenha algo em comum com os demais. A categorização pode utilizar dois processos:

- Procedimento por “caixas”: os elementos são repartidos a partir do sistema de categorias;

- Procedimento por “acervo”: em que o título conceitual de cada categoria é definido apenas ao final de cada operação classificatória. Neste processo, não há sistemas de categorias pré-estabelecidas.

A análise dos dados desta pesquisa é, portanto, qualitativa e foi utilizado o tema como unidade de registro. O tema é comumente utilizado para estudar motivações, atitudes, valores, crenças, etc., e é apropriado para analisar respostas a entrevistas de inquérito (BARDIN, 2011), como as do presente estudo. Utilizou-se a análise categorial a partir do procedimento por “caixas”, ou seja, os elementos textuais das entrevistas foram classificados por categorias pré-definidas.

#### **4.4.1. Construção da Análise Categorial:**

Iniciou-se pela escolha dos eixos temáticos em torno dos quais foram construídas as categorias para a análise de conteúdo.

Os Eixos Temáticos são:

- Trotes na Educação Agrícola
- Trote, tradição e cultura escolar
- Trote e preconceito
- Relações entre alunos
- Autoritarismo Docente

A construção de categorias de análise de conteúdo (entrevistas) levaram em consideração os eixos temáticos, uma vez que a descrição das categorias pode contemplar um ou mais desses eixos. As categorias são:

- 1- Tipos de trotes tradicionais mais comuns/representativos da Cultura do Colégio Agrícola.
- 2- Apoio institucional ao trote e constituição da comissão de trote.
- 3- Trotes, preconceitos e relações entre alunos.
- 4- Sentidos e significados dos trotes para alunos ingressantes e de 2º ou 3º ano, para a comunidade escolar e para o mercado de trabalho.

## 5- Trote e autoritarismo docente.

**4.4.3. Análise de conteúdo referente às entrevistas**

Primeiramente, é apresentada a caracterização dos participantes da pesquisa no que se refere ao papel e/ou função na escola (se servidor, professor e/ou ex-aluno), ao período em que permaneceu na instituição, sexo, dentre outros aspectos. Importante salientar que, antes do início da coleta, foram procurados outros professores e servidores, mas a entrevista com eles foi inviabilizada pelo fato de que muitos deles se mudaram para a zona rural após a aposentadoria. Dos 10 entrevistados, 2 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Apenas 2 não estudaram na instituição antes de se tornarem servidores ou professores, 4 estavam em situação funcional ativa. Somente 2 têm apenas ensino técnico, a maioria possui curso superior completo e um deles tem o título de Mestre. Um deles está cursando Mestrado na própria instituição. Quanto à idade, varia entre 72 anos (mais velho) e 57 anos (mais jovem). Quanto à área de atuação dos professores, 6 são do Ensino Profissional, e somente 1 é do Ensino Médio (Quadro 1). Deve-se ter em mente que muitos entrevistados apresentam como data-limite de permanência na instituição o ano de 2014, ano em que foram realizadas as entrevistas, entretanto, alguns entrevistados aposentaram-se antes desta data.

**Quadro 1-** Caracterização dos participantes

<b>Entrevistado</b>	<b>Papel ou Função Ativo/Inativo</b>	<b>Sexo</b>	<b>Período de Permanência na Escola</b>	<b>Possui Curso Técnico?</b>	<b>Formação Acadêmica</b>
E1	Ex-aluno Professor EP Ativo	M	1976-2014	Sim	Pós Graduado
E2	Ex-aluna Servidora Ativa	F	1981-2014	Sim	Superior Completo
E3	Ex-aluno Professor EP Inativo	M	1960-2009	Sim	Superior Completo
E4	Professor EM Inativo	M	1974-1996	Não	Superior Completo
E5	Ex-aluno Professor EP Ativo	M	1978-2014	Sim	Mestrado em andamento
E6	Ex-aluna Servidora Inativa	F	1977-2012	Sim	Técnico AG

E7	Ex-aluno Servidor Ativo	M	1982-2014	Não	Superior Completo
E8	Ex-aluno Professor EP Inativo	M	1974-2010	Sim	Superior Completo
E9	Servidor Inativo	M	1983-1993	Sim	Técnico AG
E10	Ex-aluno Professor EP Inativo	M	1975-1993	Sim	Superior Completo

**Fonte:** Entrevistas semiestruturadas.

#### 4.4.3.1. Descrição das Categorias:

**Categoria 1: Tipos de trotes tradicionais mais comuns e representativos da cultura do Colégio Agrícola** - nesta categoria serão mencionados os atos trotistas mais frequentes e recorrentes na história da recepção de alunos pela escola. Importante lembrar que determinados trotes são considerados parte da tradição da instituição (repetidos todo início de ano letivo), ou seja, são representativos da cultura escolar da instituição investigada, bem como a própria ideia de trote.

**Categoria 2: Apoio institucional ao trote e constituição da comissão de trote** - refere-se às falas dos entrevistados que remetem à existência ou ausência de apoio da instituição, principalmente no que se refere à autorização de gestores em relação ao trote determinado dentro do calendário e do espaço da escola. Remete também àqueles constituintes da comissão, alunos, turma que pertenciam e papel hierárquico ocupado dentro da organização responsável por aplicar trotes nos colegas do 1º ano.

**Categoria 3: Trotes, preconceitos e relações entre alunos** - nesta categoria estão as relações entre trotes e atitudes/opiniões associadas a preconceito ou exclusão de indivíduos ou grupos diferentes da maioria da clientela aceita como “normal” pela instituição escolar. Estão englobadas também falas elucidativas dos relacionamentos de tensão ou simpatia entre alunos de 1º, 2º ou 3º anos, no tocante ao trote, nos quais também podem conter ações preconceituosas ou excludentes.

**Categoria 4: Sentidos e significados dos trotes para alunos ingressantes e de 2º ou 3º ano, para a comunidade escolar e para o mercado de trabalho** - Diz respeito ao conjunto de significados que o trote assume para alunos ingressantes (1º ano) e alunos de 2º e 3º ano, no tocante ao processo de ser sujeito (vítima ou agressor) no contexto da escola agrícola. Refere-se também ao significado do trote no aspecto econômico-mercadológico.

**Categoria 5: Trotee autoritarismo docente** - nesta categoria estão envolvidos trechos de falas que remetem a influências do autoritarismo na instituição e relações deste com os trotes aplicados pelos estudantes. Referem-se também, às relações entre professores e alunos no período pesquisado, nas quais o autoritarismo, hierarquia e disciplina acentuadas se fizeram presentes.

Além das próprias categorias, foram utilizados como critérios para seleção de trechos das entrevistas elementos verbais a respeito de fatos, relações entre indivíduos e grupos destacados como mais importantes no contexto histórico, político e cultural do “Colégio Agrícola”. Os significados atribuídos à vivência escolar e ao trote pelos entrevistados também foram dignos de nota. Impossível deixar de apresentar os principais trotes descritos nas falas, com as respectivas análises. Fatos ou situações elucidativas das perguntas de pesquisa e dos objetivos propostos inicialmente também foram demarcadores fundamentais para a seleção das falas dos participantes. É importante destacar que as categorias mantêm relações mútuas entre si, apesar de sua apresentação em modo didático.

Inicia-se a análise com a categoria 1. A título de lembrança, os entrevistados serão identificados como E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9 e E10. A numeração dada equivale à ordem de execução das entrevistas.

#### **4.5. Resultados**

Nesta seção, os resultados são apresentados no contexto da Educação Profissional no Brasil, pois existem nesta trajetória alguns aspectos históricos que justificam a sustentação dos trotes nas instituições educacionais técnicas no país. Esta trajetória não possui uma relação direta com o trote, mas, sim, com os caminhos da Educação profissional, que é onde o trote, objeto da presente pesquisa, se dá.

Manfredi (2002) explicita perspectivas diferentes sobre a relação entre a formação básica e profissional, inclusive nos conteúdos curriculares e trajetórias formativas. Entre essas diferentes perspectivas, encontram-se as que entendem a Educação Profissional de forma compensatória e assistencialista para os pobres, voltadas para a racionalidade técnico-instrumental, nas quais privilegiam-se a formação para atendimento de mudanças do sistema de produção econômico. Outras concepções orientam-se pela visão de que a educação tecnológica prima pela formação de trabalhadores enquanto sujeitos coletivos e históricos. Essa formação para o trabalho está integrada à formação de nível médio, numa visão humanística. Além disso, lacunas na história da educação no e para o trabalho se devem ao fato de que os historiadores debruçaram-se mais nos estudos sobre o ensino das elites e do trabalho intelectual.

Acerca do trabalho e da Educação no Brasil Colônia, o sistema econômico tinha como base a agroindústria açucareira escravocrata. Engenhos consistiam em plantação de cana-de-açúcar e produção de açúcar e serviam como meio de educação informal para qualificação profissional. Os colégios de jesuítas constituíram, neste contexto, os primeiros locais de formação profissional. Preparavam artesãos e ensinavam outros ofícios como carpintaria, ferraria, construção de edifícios, embarcações, pintura, produção de tijolos, telhas, louça, fabricação de medicamentos, etc. A formação distinguia-se em catequese e educação para os índios, e em escolas para os colonizadores, especialmente para membros da elite (MANFREDI, 2002).

Observa-se a separação, desde aquela época, entre manual e intelectual na representação social do trabalho:

O sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego da mão-de-obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um “trabalho desqualificado” (MANFREDI, 2002, p. 71).

No Período Imperial, houve a continuidade do sistema jesuítico de educação juntamente com iniciativas particulares e estatais de Educação profissional e de educação escolar brasileira. Apesar de a Constituição de 1824 prever a montagem da instrução primária, o governo buscou desenvolvimento de um ensino para gerar a força de trabalho



produtivo, por meio de oficinas, de fábricas e arsenais, com as quais contribuíram associações civis, do Estado, mistas e academias militares (MANFREDI, 2002).

Desde o período colonial, se um grande empreendimento manufatureiro, como os arsenais da Marinha, demandasse grande mão-de-obra que não estivesse disponível, o governo se encarregava de preparar os menores de camadas mais pobres e excluídas socialmente (órfãos e desvalidos) para os ofícios necessários. Foi desta forma que de 1840 a 1856 foram fundadas casas de educandos artífices por 10 governos das províncias, baseadas em modelo militar, em termos de disciplina e hierarquia, em que os alunos recebiam educação primária e aprendiam ofícios. Os liceus de artes e ofícios, também durante o Império, foram mantidos por entidades da sociedade civil que recebiam recursos de quotas de sócios e benfeitores. Como esses faziam parte dos quadros da burocracia do Estado, além da nobreza, do grupo de fazendeiros e comerciantes, era possível que usufríssem de bens governamentais. Muitos liceus funcionavam também para difundir a instrução primária. No período da República, esses liceus continuaram a ser mantidos e ampliados, em alguns estados, constituindo base para a rede nacional de escolas profissionalizantes (MANFREDI, 2002).

Na fase imperial, a atividade educacional conduzida pelo Estado e a iniciativa privada basearam-se em dois tipos de perspectivas contraditórias, uma assistencialista, compensatória, a fim de tornar a pobreza mais digna e a segunda referente à educação como mecanismo de formação para o trabalho artesanal qualificado, de utilidade social (MANFREDI, 2002).

O período da Primeira República, da proclamação até anos 1930, é caracterizado pelas mudanças socioeconômicas derivadas da extinção da escravatura, a estabilização da imigração e a expansão da economia cafeeira. Diante desse novo quadro econômico, a educação escolar e a educação profissional dos brasileiros modificaram-se. Os ofícios artesanais e manufatureiros foram substituídos por redes de escolas de diversas iniciativas, tanto estaduais, federais, confessionais quanto das elites do café. Assim, não eram mais somente os pobres e desvalidos os indivíduos-alvo da educação profissional, também os pertencentes aos setores populacionais urbanos tornaram-se trabalhadores assalariados. Para Manfredi (2002), naquela época, a organização do sistema de ensino profissional consistia em um processo de qualificar e disciplinar os trabalhadores livres dos setores urbanos.

Segundo Manfredi (2002), o desenvolvimento industrial capitalista fez surgir o protagonismo de trabalhadores que promoveram diversas greves nos principais centros

urbanos industrializados. Nesse contexto, as classes dirigentes perceberam no ensino profissional um meio de combate contra ideias dos anarco-sindicalistas, imigrantes estrangeiros presentes no operariado brasileiro. Aplicava-se, assim, a ideologia do grupo de industrialistas norte-americanos e europeus contra o movimento operário. Essa mentalidade materializou-se por meio de um decreto emitido pelo Presidente Nilo Peçanha, que criou 19 escolas, uma para cada unidade da Federação, com exceção do Distrito Federal e do Rio Grande do Sul (Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909). Desde o período republicano, a educação profissional conta com a presença de mecanismos disciplinares direcionados aos trabalhadores dos centros industriais. Essas escolas possuíam prédios, currículos e metodologias específicas, além de condições de ingresso e fim esperado aos egressos diferenciados de outras instituições de formação elementar. A localização das escolas atendia a critérios políticos, ou seja, obedecia a processos de barganha política entre o poder federal e as oligarquias locais.

Manfredi (2002) menciona a rede formada pelas 19 escolas de aprendizes artífices. Originadas do decreto 7566, configuraram o ponto de partida da rede de escolas federais, mais tarde transformadas nas escolas técnicas e, em seguida, nos Cefets.

No Estado Novo, uma política educacional autoritária promoveu a reestruturação do ensino regular, tornando o ensino secundário um meio preparatório e propedêutico em relação ao ensino superior divorciado dos cursos profissionalizantes. Assim, havia uma separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, por meio da oferta de um ensino secundário voltado para as elites dirigentes do país e um ensino médio atrelado aos ramos profissionais de nível médio, dedicados aos setores menos favorecidos socialmente. Nesse novo sistema escolar, o ensino médio era destinado aos jovens de 12 anos ou mais. Um dos ramos objetivava formar dirigentes, por meio do ensino que era ministrado e também pelo preparo para o ensino superior. Os outros ramos de ensino médio estavam voltados para formar forças de trabalho distintas, para a produção e burocracia: ensino agrícola, industrial e comercial, além do normal que formava professores para o ensino primário. Cada um desses tipos de ensino teve a promulgação de um decreto, o ensino agrícola refere-se ao Decreto-Lei 9613(MANFREDI, 2002).

Manfredi (2002) afirma também que os mecanismos legais e o aparato formativo que foram construídos historicamente durante o período de 1940 a 1970 favoreceram o fortalecimento de concepções e atuações escolares duais: uma concepção educacional escolar acadêmico-generalista e uma educação profissional. Esta era caracterizada por informações úteis para o exercício de ofícios, mas ausentes de sustentação teórica,

científica e humanística, que permitisse a continuidade dos estudos ou a obtenção de qualificação em outras áreas. Apesar de ter sido promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, que trouxe maior flexibilidade na transição ensino profissionalizante e secundário, a estrutura dualista ainda permaneceu.

Com a promulgação da Lei 5692/71, os governos militares atuaram na reforma do ensino fundamental e médio, instituindo a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. O objetivo disso foi mudar o modelo humanístico/científico para científico/tecnológico de forma universal e compulsória, impondo-se a obrigatoriedade de que o 2º grau se tornasse profissionalizante. Manfredi (2002) e Nascimento (2007) explicam que esta proposta transcorreu em um período em que o país pretendia fazer parte da economia internacional, e estava a cargo do sistema educacional a tarefa de preparar recursos humanos a serem selecionados pelo mercado de trabalho.

Nascimento (2007) discute que, além do objetivo de conduzir os alunos ao mercado de trabalho, a Lei nº 5692/71 intentava ainda frear o ingresso desses ao ensino superior. Entretanto, essa lei não vigorou no que se refere à profissionalização compulsória e sofreu várias modificações.

Em 1982 foi elaborada outra lei (7044/82), que distinguia o ensino de formação geral e o profissionalizante (MANFREDI, 2002; NASCIMENTO, 2007).

As consequências dessa dualidade para a desestruturação do ensino técnico ofertado não puderam deixar de fazer-se notar nas escolas técnicas estaduais. Somente as escolas técnicas federais foram capazes de sobreviver por possuírem maior autonomia (MANDREDI, 2002).

Conforme Frigotto (2010), esse modelo dualista de ensino profissional foi bastante condizente com o modelo taylorista e fordista de produção capitalista, uma vez que enfatizava o aspecto produtivo da escola brasileira, mas mantinha uma postura dual e segregadora para com a maioria das camadas populares.

Observa-se que, as escolas destinadas ao Ensino Agrícola, implementadas no período do Estado Novo e consolidadas no período de 1940-70, possuíam currículos, estrutura física e metodológica de acordo com a ideologia fordista. Ou seja, foco na formação de força de trabalho para a produção agrícola dos Estados. Por sua vez, o modelo tradicional de professor e de aluno, provavelmente, estava coerente com as características dessas instituições (MIZUKAMI, 1986).

Nesse sentido, infere-se **que o trote se constituía como fator de promoção de uma integração psicossocial muito propícia para o desenvolvimento dos elementos**

**de formação necessários à educação profissional.** Esta que, destinada para os setores pobres da sociedade, formava indivíduos hábeis para o sistema empregatício agrícola. Ao mesmo tempo, por meio desse modelo econômico, as escolas funcionavam como instrumento na **seleção de alunos** que estavam aptos a somar com o processo produtivo agrícola necessário ao mercado de trabalho. Essa seleção excluía os “mais frágeis”, como os homossexuais, afrodescendentes ou de outras etnias, os diferentes física e intelectualmente e, talvez, as mulheres. E, é desta **exclusão** que tratamos a seguir.

#### **4.5.1. Tipos de trotes tradicionais mais comuns e representativos da cultura do Colégio Agrícola**

O 1º entrevistado foi aluno no período de 1976-79, fato que culminou com a oficialidade do trote. Seu relato é um testemunho sobre os tipos de trotes mais recorrentes como o apelido, o banho de lama e a privação dos pratos mais apetitosos aos ingressantes no refeitório, dinâmicas das quais participou de forma direta, como aluno do 1º ao 3º ano.

(...) Esse trote, o aluno seria batizado por um apelido né, raspava né, cortava a cabeça, o cabelo, e todos os dias tinha uma chamada, todos os dias no decorrer do primeiro ao quadragésimo quinto dia, todo dia tinha né, nos dias letivo [...]. Bom, e aí o trote iria acontecendo né? (risos) ... O outro aqui é, nós tínhamos aqui poço de água sulfurosa, a mina. E essa mina era revestida de parede, né? Era um buraco né? E esse buraco tinha revestimento nas laterais. E tinha uma profundidade aí de uns três metros. O que faria, jogava os alunos todos lá, aquele que iria primeiro pegava muitas vezes pegava água limpa e porque virava barro (...) Mas eu sei que naquela ocasião tinha um doce, sobremesa, o governo mandava doce, aí eles cortava as marmelada vinha nuns caixotinhos e dava um pedaço, mas naquele período de novato você não comia doce, não, os cara tomava né. Um chegava entretia o outro e outro vinha e puxava o doce. Então era complicado né? (E 1).

No relato de E1, são mencionados trotes encontrados na literatura, tais como os apelidos e raspagem dos cabelos (MATTOSO, 1985; ALMEIDA JR; QUEDA, 2003; 2006). A raspagem dos cabelos, conforme já explicitado por Mattoso (1985) representa um ato de segregação do ingressante em relação à comunidade acadêmica, tal como era realizado desde a Idade Média, nas Universidades Europeias.

O banho de lama encontra ação idêntica ao “batismo” encontrado na AMAN (CASTRO, 2004).

A transcrição de risos (4ª linha) e a riqueza de detalhes dos fatos relatada pelo participante atestam que o entrevistado foi um ator ativo do fenômeno analisado. O riso pode ser sinal do sadismo vivenciado enquanto aluno do 2º ano. Para Freud (2011b), o sadismo aparece como um dos instintos libidinais voltados para o objeto, em oposição ao amor autodirigido. O sadismo se junta aos instintos do eu, mas em outros momentos destaca-se por sua meta agressiva, apresentando-se afim com instintos de dominação sobre o outro. Na fala de E1, o sadismo apresenta-se como instinto contra o aluno ingressante, favorecedor do sentimento de amor para consigo, enquanto indivíduo identificado com o aluno trotista. O fato de o entrevistado pertencer ao grupo de docentes do Ensino Profissional torna a postura de dominação descrita no contexto do trote marcante, uma vez que as atitudes trotistas possuem um papel decisivo na formação técnica do aluno que será absorvido pelo mercado de trabalho na área da Agropecuária.

No trecho a seguir, E1 considera outro tipo de trote, o de tornar o aluno de 1º ano empregado do aluno de 2º ano nas aulas práticas realizadas nos setores de produção da instituição.

Naquela época tinha aluno aí que tinha projeto naquela época, tinha lá na horta projeto de pimenta. Então, ele aproveitava o período de trote, e colocava os novatos pra ir lá apanhar pimenta e colocava eles lá na frente do prédio pra tirar os cabinho, como se diz (E 1).

Almeida Júnior e Queda (2003; 2006) abordam o trote da empregada transcorrido na ESALQ, em Piracicaba, SP. Segundo Castro (2004), na AMAN, os soldados também são submetidos a servirem aos estudantes dos anos superiores (arrumar-lhes as camas, limpar os sapatos, fivelas, etc.). Observa-se que o trote relatado por E1 tem semelhança com os comportamentos dos trotistas da ESALQ e da AMAN.

O Entrevistado N° 7 confirma de forma clara esse pensamento:

*Sim. Na verdade você tinha uma exploração do trabalho, você ia fazer o seu trabalho e do outro (E 7).*

Nota-se uma diferença de postura ideológica entre os entrevistados (E1 e E7). Enquanto E1 concorda com o trote, E7 questiona acerca da opressão que este tipo de atitude representa para os alunos de 1º ano. A posição crítica de E7 é confirmada pelo fato deste ter desistido do curso no final do 1º ano (Quadro 1), motivado não pelos trotes, mas pela ausência de afinidade com o curso técnico (veja entrevista de E7 em Apêndice).

Se E7 teve o privilégio de evadir-se da escola por uma escolha pessoal, para alunos com intenso sofrimento físico e psicológico decorrentes dos trotes, a evasão configura uma alternativa para escapar dos trotistas, uma forma de acabar com o sofrimento, como ilustra a fala de E3:

Quando dava o trote Rosiane, muitos alunos que chegavam no primeiro ano, adoecia por levar trote, outros desistiam da escola, do primeiro ao segundo dia ... porque era um trote muito sem graça, muito selvagem, eles desistiam da escola, outros ficavam inimigos, e gerava briga, o primeiro ano , brigava com o segundo, porque o segundo não podia dar trote, porque o terceiro não deixava, o segundo brigava com o terceiro, porque queria dar trote e o terceiro ano não deixava, o terceiro ano queria mandar, na parte de alunos, e mandava! Por exemplo, no refeitório, se essa fila aqui é do terceiro ano, o segundo ano não podia nem sentar, porque dava até briga no refeitório, o primeiro ano nem falava, se essa fila fosse do segundo ano, o terceiro e o primeiro ano, não podia sentar pra tomar refeição, na hora da fila para fazer as refeições, o terceiro ano era na frente de tudo, se algum aluno do terceiro ano quisesse passar algum aluno do primeiro ano na frente, ele passava tranquilo e não tinha nada e depois veio o professor Alci, como coordenador de internato, ficou muitos anos, acabou com isso também (...) de terceiro ano passar menino do primeiro ano na frente e brigar com o segundo ano. Mesmo assim havia briga, os dormitórios eram separados, dormitório do segundo, dormitório do terceiro, dormitório do primeiro, e o dormitório do segundo aonde ficava em baixo do primeiro ano no meio e do terceiro ano lá em cima, ai o terceiro ano quando descia mandando em tudo, até o professor Alci, conseguia acabar e com aspas, porque escondido, eles davam o trote , mais se pegasse um aluno dando um trote, por exemplo, o aluno A recebia o trote do aluno B, e ele fosse lá e reclamasse, o aluno A ou era repreendido, teve casos de ser mandado até embora, por desrespeito ao estatuto, do estudante (E 3)

O relato de E3 endossa a crença de que o trote fez com que muitos alunos ingressantes adoecessem ou desistissem dos cursos. A fala do entrevistado demonstra muitos detalhes interessantes sobre o trote nesta instituição, não quanto aos tipos, mas sobre o clima de intimidação e conflitos entre alunos de 1º e demais anos em função da dinâmica trotista. O trote demarcava uma linha divisória entre dominados e dominadores, havia a identificação entre primeiranistas e terceiranistas, uma vez que os primeiros eram protegidos por seus “padrinhos” do ataque dos alunos segundanistas que aplicavam os trotes. A fala de E3 refere-se também aos locais em que os trotes mais ocorriam: nos alojamentos, nas filas de ônibus e do refeitório. A coibição do trote por autoridades escolares com base em um regulamento após final da década de 1980 não impediu a continuidade deste no interior dos alojamentos, o que aponta um arraigamento da cultura trotista na instituição. E3 confirma esta situação em seu relato:

Então acabou o trote por volta de 1989, 1990, mais enfraqueceu muito, não era permitido, mais eles davam o trote escondido, nos alojamentos, no refeitório e principalmente nos alojamentos (...) havia sempre os engraçadinhos que queriam aparecer... (E 3).

Do mesmo modo que E3, E7 também abordou o ambiente de ameaças que envolvia os trotes na fase mais plena de conflitos sociais e afetivos entre alunos de 1º e 2º ano:

Eram os apelidos, meu apelido era “Bolinha”, por causa do Batata, que era parecido comigo... Os outros tipos de trote eram mais ameaças... não cheguei a presenciar nenhum trote, mas o que a gente via era um pessoal muito agitado... um aluno chegou a morder o pescoço do colega... aí houve uma atitude dramática da diretora Lílian, ela era uma atriz, reuniu todos os alunos na frente da escola e fez aquele discurso, de que quem não se comportasse ia ser expulso. Quem deu a mordida era um aluno com jeito de bobão, era de Lagamar. O aluno que levou a mordida e que fazia as ameaças foi suspenso. (E 7).

O entrevistado 7 descreve com clareza os traços agressivos dos colegas como mecanismo de defesa diante de levar trotes, descreve também o clima de ameaça que circundava esses eventos: se o aluno mais novo não obedecesse, era ameaçado física ou moralmente a sofrer alguma consequência; entretanto, alguns colegas respondiam às ameaças com agressões físicas, como o aluno do caso descrito acima que deu uma mordida no pescoço do colega que queria pressionar-lhe a submeter-se a suas ordens.

Quanto aos tipos de trotes mais recorrentes, novamente o relato de E3 confirma o exposto anteriormente por E1 e E7 e acresce algumas informações.

Era o apelido né!? E fazer os alunos medir parede, contar os passos, arrumar a cama do colega, era mais dos “divertido” que tinha, no início teve até rapar a cabeça, mais sem agressão física, mesmo que o aluno não quisesse rapar a cabeça, tinha que rapar, mais sem agressão física, sem nada (E 3).

Aqui, E3 mistura o caráter doloroso do trote do qual falou com o do prazer quando define alguns trotes em que se “pregam peças” nos ingressantes como divertidos. A noção equivocada de que há trotes que são apenas brincadeiras sem uso de violência obscurece o sentido de barbárie do trote.

Para Huizinga (2007), o jogo consiste em um elemento que, do ponto de vista cultural, caracteriza-se principalmente por ser livre. Ou seja, quando um tipo de jogo

submete-se a ordens, perde esta característica fundamental. Outra característica do jogo, para o mesmo autor, é seu caráter desinteressado e de escape da realidade. Tal como descrito por E3, os trotes não possuem nada de liberdade, embora sejam adjetivados como divertidos. A prática trotista como divertida é uma visão do opressor, nunca do oprimido.

Almeida Júnior (2011) expõe que uma brincadeira genuína consiste em igualdade de participação entre os indivíduos. Entretanto, a coordenação cooperadora entre os pares não é observada no trote que, embora feito com a justificativa da integração, nunca será genuinamente livre, desinteressado e respeitoso em relação aos ingressantes.

Do ponto de vista histórico, o entrevistado 3, durante sua última fala, remete a uma fase da instituição em que o trote teve algumas interrupções ou limites (vide categoria 2 sobre existência ou ausência de apoio institucional ao trote). Muito embora não existam trotes leves ou considerados brincadeira, alguns tipos de trote (como apelidos, banho de lama, servir de empregado a outrem) de fato definem-se por menor grau de comprometimento físico, mas não psíquico. O Corredor-Polonês envolve um grau de alto risco para saúde física e psíquica das vítimas, uma vez que aplicam tapas na região do cérebro. Este trote também foi encontrado no meio militar, como apresentado anteriormente (CASTRO, 2004).

Abaixo um relato ilustrativo desse tipo de trote:

Ah, tinha também o “Corredor-Polonês” (...) O “Corredor-Polonês” era os alunos da 2ª série ficarem na entrada do refeitório, e obrigar o aluno da 1ª série a passar e levar tapa na cabeça! (E 4).

Em seguida, E 4 relata outros detalhes sobre o trote do “Corredor-Polonês”:

*“Nos ônibus, sim, impedir aluno da 1ª série de entrar; e também no ônibus esse negócio de dar tapa na cabeça dos alunos”.*(E 4).

Além da carga de prejuízos físicos, os prejuízos morais e psíquicos para os ingressantes envolvidos são relevantes. E5 apresenta um relato extenso em detalhes e expressivo em sentimentos de pesar por ter sido agredido moral e fisicamente, narra os trotes de sua época de aluno de 1º ano na 3ª pessoa do plural. A identificação com aluno ingressante vítima de trotes foi bem clara:

Então aquilo fazia parte do calendário da instituição, então, nós todo dia, a primeira coisa ... o primeiro dia que nós chegamos aqui, os alunos que já estavam aqui, que nós chamávamos de alunos mais antigos da instituição, eles nos



pegou e nos levaram pra quadra de esportes e a primeira coisa que eles fizeram foi raspar nossa cabeça, raspar não, fizeram caminho de rato de tudo o quanto é natureza... faziam um corte e danificavam nosso cabelo de toda natureza e falavam pra nós que nós tínhamos que permanecer com esse corte durante 3 dias, pra nós não mexermos no cabelo, como muitos professores não aceitavam a gente entrar na sala de aula com aquele cabelo, foram onde os professores falaram assim: “não, nós não aceitamos vocês entrarem na sala com esse cabelo”, e foi aí que nós raspamos a cabeça! E outra coisa, todo dia à tarde, eles nos pegavam e levavam ali pros poço da horta, aqui tinha uma espécie de poço, onde tinha peixes e... fazia uma irrigação, e por nome, eles levavam a gente em fila indiana, por nome eles chamavam, e a gente tinha de pular naquela lama e saía de lá todo enlameado e isso aí todo o pessoal da instituição acompanhava, inclusive os professores e os funcionários, todos, estavam lá, e os alunos acompanhava nós. Sem contar as brincadeiras de mal gosto, caçar petróleo, são coisas que aconteciam com frequência. E outra situação também é que nós nunca almoçávamos nem jantávamos nem tomávamos café na frente de ninguém. A fila era fila única, no refeitório, nós poderíamos chegar primeiro na fila, mas o pessoal da 2ª e 3ª série, que na época só existia o curso técnico, eles amontoavam lá na frente, e nós que éramos os novatos, e aí de nós se chegássemos e achasse ruim com eles, que eles estavam passando na nossa frente, à noite eles nos batiam nos alojamentos, apanhávamos, sim, às vezes assim, naquela época serviam um doce no refeitório, era muito raro a gente comer doce, eles chegavam e nos tomavam o doce, a carne, e não podia achar ruim não, e isso aí era oficial, durante 30 dias, e depois desses 30 dias, isso não parava até o final do ano!(E5)

A fala do entrevistado 5 expressa grande frustração por não poder descontar nos colegas ingressantes os trotes quando tornou-se aluno do 2º ano, pois no ano seguinte o trote foi proibido pela instituição

A minha turma foi muito prejudicada, Rosiane, porque quando no ano seguinte nossos colegas falaram: “Agora nós vamos descontar tudo que nós sofremos!”, eles falaram: “Agora nós vamos proibir o trote!” Aí pronto, o pessoal revoltou! (E 5).

A perseguição enquanto ingressante que E5 sofreu por parte de alunos de 2º e 3º ano não teve a vingança no ano seguinte. A vivência do trote pelos alunos de 1º ano gera situações internas de ativação de mecanismos de defesa na eminência de uma ameaça ao psiquismo, com o surgimento de uma neurose traumática, como vimos na teoria psicanalítica explanada por Costa (1984) e Endo (2005). Este evento neurótico pode

justificar que alguns indivíduos, no contexto do trote, após a ocorrência da agressão, tentem repetir o fato traumático e mobilizem defesas egoicas, por meio da própria atuação como trotistas no ano seguinte. Será que o sujeito que sofreu com o trote ao atuar no papel de agressor tem a neurose traumática amenizada, à medida que repete no exterior o que viveu em seu interior, de maneira a superar os sentimentos inconscientes de ódio despertados pelos alunos mais antigos da instituição que lhe aplicaram os abusos no passado?

Aqui cabe uma problematização para uma reflexão mais profunda sobre as “alternativas” e riscos dessa condição.

A vingança pelo trote sofrido e o passar para o papel de trotista, não existiu oficialmente para o Entrevistado 5, nem para seus colegas, uma vez que esta turma foi proibida de dar trotes no 2º ano. Entretanto, tal impedimento não fez com que a camada de ódio se mantivesse completamente reprimida. Também não há garantias de que o trote que E5 e os colegas tanto desejaram vingar não tenha acontecido na calada da noite do alojamento, que não conta com funcionários suficientes para fiscalização dos alunos internos. Porém, a expressão verbal de E5 “o pessoal revoltou” denota o sentimento de fracasso da evacuação da raiva e de defesas do ego para elaborar a neurose gerada, que ora pode ter se voltado contra o próprio Eu, ora para os objetos externos. Com as defesas voltadas para o exterior, o entrevistado pode ter agido como um trotista, mesmo que não autorizado pela instituição, caso o caráter violento e sádico tenha sido fortalecido por essa mesma negação pelo exterior, instância de Supereu internalizada por ele.

Recordar fatos marcantes, repetir para elaborar (FREUD, 1989b) não pôde ser realizado de forma efetiva por E5 no 2º ano. Ou seja, é possível que o professor não tenha elaborado a dificuldade emocional decorrente dos fatos lembrados, pois este participante não pôde ir à forra de forma permitida pela instituição, após ser perseguido no ano anterior. A não elaboração do trauma traduz-se em longa descrição sobre os aspectos de barbárie do trote no relato de E 5.

Outra modalidade de evento que faz parte do Calendário institucional de trote é a Formatura, esta dinâmica foi explicitada por uma porta-voz da fase de “ouro” do trote no Colégio Agrícola, E 6:

Quando nós chegamos é...o trote...ele existia né? Inclusive nós tínhamos a Formatura<sup>31</sup>, sabe? Era durante um mês, que o trote, ele fazia parte da ambientação do aluno, entendeu? Aí por exemplo, durante um mês eu mesmo tive que carregar um cordão, com um papelãozinho desses de colgate com um pedaço de cabelo dos meninos, porque eles cortavam o cabelo dos meninos, não iam cortar o meu, né (risos)? O meu apelido era Branca de Neve, e eu tinha meus sete anãozinhos bem. É interessante porque os apelidos né, era uma forma também assim, deles... de aproximar, sabe como é que é? Tinhas uns apelidos que você olhava assim, e parece mesmo, sabe assim? Era uma coisa assim, uma forma de ambientar, porque todo mundo tinha apelido. E a festa, nós tivemos a nossa festa. Era a formatura né? Dos novatos que tavam chegando. E essa festa quem fazia, na época tinha o grêmio Estudantil, e era o pessoal do terceiro ano que fazia. E era uma festa aberta, que chamava a comunidade, era uma festa mesmo. E hoje a gente vê assim, tem muita gente que extrapola, né? E...algumas vezes a gente viu coisas assim que, a gente ficava triste. Aquilo que era passado do limite a direção puxava!. (E 6)

E6 descreve o ato da Formatura, que era um momento cívico e de festividade que tinha como coordenadores os alunos do 3º ano que estavam à frente do Grêmio Estudantil. Rizzini e Rizzini (2004) explicam que a Formatura foi um recurso utilizado por inspetores dos internatos brasileiros, como a FUNABEM, até 1990, com objetivo de disciplinamento das crianças.

Na ESALQ/ USP, Almeida Júnior e Queda (2003) descrevem o trote da Passeata do Ingressante, que ocorre no dia 13 de maio, considerado o Dia da Libertação dos Bixos, período em que se encerram os trotes aos ingressantes. Na realidade, os trotes tendem a continuar após esses marcos temporais acadêmicos. No Colégio Agrícola, continuaram ocorrendo nos alojamentos.

Sobre a concepção de manutenção do trote pelos membros da comunidade acadêmica, tanto a entrevistada 6 quanto o entrevistado 8 apresentam relatos muito próximos no tocante à definição de trote como processo de integração social entre os estudantes. Nesse processo, os risos e a menção aos trotes como brincadeiras são exemplos dessa concepção de trote como integradora. Abaixo, o relato de E8:

O trote toda vida existiu, né? Eu estava no papel de aluno e no papel de professor. Eu acredito que o trote é uma forma de familiarização da comunidade, este era o primeiro passo. Então tem o trote de brincadeira, que a pessoa sabia, familiarizando e criando novos amigos, a maneira de adaptar o aluno lá dentro. Não, só mesmo brincadeiras. O trote é um negócio, se o que está recebendo o trote, pega o negócio na brincadeira, ele familiariza logo com a turma, se ele não

---

<sup>31</sup> A Formatura caracterizava-se pela formação de uma fila para acompanhar a execução do Hino Nacional, durante a Hora Cívica, por uma banda; também era uma finalização do período de trotes entre alunos.

tem aquela vivência, e começa a entrosar, começa a ter uma rejeição na turma. (E8).

O Entrevistado 8 reforça o sentido de integração entre alunos que em sua opinião é favorecido pelo trote e nega a possibilidade de violência com a justificativa: “Então tem trote brincadeira..., familiarizando e criando novos amigos... não (não havia trote violento), só mesmo brincadeiras”.

Obviamente, o ato de aplicar trotes a que ele se referiu não consistiu em um ato lúdico inocente. Em vez de atribuir o aspecto inadequado ao trote pela própria violência que lhe caracteriza, o entrevistado 8 inverte a situação e diz que se o aluno ingressante aceitar passivamente o trote ele se torna integrado, mas se recusar a levar o trote terá rejeição por parte da turma. É como se o culpado pelo mal estar não fosse o trotista e sim, a não aceitação do ingressante em receber o trote dado pelos colegas de 2º ano.

Os dados de E8 referentes à docência no Ensino Profissional revelam a concepção de que a educação deve formar o indivíduo somente para os aspectos técnicos, de forma não interligada com outros fundamentos do Ensino Médio e da formação humanística. Deste modo, o trote torna-se mecanismo de educar o homem para ser forte, uma vez que seleciona os sobreviventes na escola e posteriormente no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que exclui os considerados frágeis, ou os que não se sujeitam, seres histórico-culturais que valorizam o respeito e a alteridade.

Acerca dos principais tipos de trotes de caráter muito violento, destaca-se a fala do Entrevistado 5, que descreve o Trote do Suplício.

Um colega meu, ele pegou vários meninos assim, e pegava os meninos bonitinhos da turma, pegou vários cordões, certo. Ele pegou vários meninos e ele tirava a roupa dos meninos, e amarrou os cordões nos pênis dos meninos e saía puxando, como se fosse um cavalo, e saía puxando por aí, então essas coisas é muito humilhante pras pessoas! (risos). E muitos meninos desistiam desses cursos dessa época justamente por causa dessas brincadeiras, brincadeiras não, trotes de mau gosto. (E5)

A análise do conteúdo da entrevista aponta que o trote do suplício traz em si aspectos sádicos e masoquistas e demonstra a relação de poder entre alunos de 1º e 2º ano. E5 mostra atitude de aparente solidariedade com os jovens submetidos ao trote do

Suplício. Entretanto, uma atitude não verbal por parte do entrevistado denuncia certo grau de sadismo, quando ele emite risos ao descrever a humilhação que os garotos de 1º ano passavam com o ato de serem arrastados por cordões presos aos órgãos sexuais. Os alunos escolhidos foram os mais atraentes fisicamente. O adjetivo diminutivo “bonitinhos” faz menção a uma idade mais precoce ou fragilidade física do aluno agredido. O sentimento de impotência dos estudantes agredidos resulta em muitas desistências do curso (confirmadas por E3).

O trote em si contém igualmente expressão de impulsos sádicos e masoquistas. Para Freud (2011a), o sadismo refere-se aos instintos do Eu, ao amor voltado para si e às ligações libidinais com outros indivíduos, caracterizadas por instintos de dominação. O masoquismo, por sua vez, trata-se de uma força destrutiva dirigida para dentro, associada com a sexualidade.

Além de Freud (2011a) outros estudiosos da Psicanálise (COSTA, 1984; ENDO, 2005) discutem a presença de aspectos eróticos e não eróticos do sadomasoquismo, ou elementos deste que estão ligados ou não à sexualidade, com a devida consideração da teoria freudiana. A presença destes componentes eróticos fica bastante evidente no trote relatado acima. A capacidade de infringir dor por parte dos alunos mais experientes manifesta-se de forma clara, representando instintos de dominação associados a uma situação de agressão às áreas sexuais dos ingressantes. Em contrapartida, o sofrimento vivenciado pelos indivíduos do 1º ano faz-se notar pela aceitação das dores relacionadas ao ato de serem arrastados com cordões presos aos órgãos genitais e ao constrangimento a que são submetidos nessa cena, ao mesmo tempo em que colegas são os autores dessa violência. A dimensão sexual do sadomasoquismo presente caracteriza ainda mais a destrutividade desse trote. Devido a todas essas motivações subjetivas e objetivas, o trote do suplício torna-se uma “prova de fogo” para o aluno do primeiro ano, que precisa resistir à barbárie, uma vez que desistir seria assinar um “atestado de não ser macho”. Apesar dessa provação física e moral para comprovar que “somente os fortes vencem” durante a fase dos trotes de ‘ambientação’, muitos alunos evadiram da escola e internato (conforme E3).

Ainda assim, muitas queixas feitas por familiares contribuíram para a cessação, mesmo que temporária dos trotes, conforme E5:

É justamente devido ao abuso que se fazia e ao sofrimento e às reclamações, principalmente das reclamações das famílias, as

famílias achavam muito complicado, e até hoje é complicado, tem famílias que não aceita você fazer isso com os filhos dela. E tem pessoas que não aceita de qualquer natureza a brincadeira, então a repercussão é muito negativa disso aí, e o nome da instituição fica muito mal vista quando isso acontece. (...) O sofrimento das pessoas é muito humilhante, você ver as pessoas passar por esse tipo de brincadeira. (E 5).

A menção à participação familiar ou popular é relevante, uma vez que trotes são coibidos e punidos quando a participação de famílias de vítimas afeta as decisões e sanções educacionais no nível interno das instituições ou no âmbito jurídico. Em muitos casos, quando a imagem social da instituição de ensino é ameaçada e vem à tona pelos canais de comunicação de massa, as queixas e denúncias de violências diversas advindas de famílias e outros membros da comunidade externa à escola ou universidade funcionam como fator de pressão contra o trote. Foi o que ocorreu, em 2014, nas universidades do Estado de São Paulo, nas quais inclusive violências sexuais foram denunciadas. Uma forte contrapressão da parte de reitores, dirigentes das universidades tentou apagar a divulgação de notícias sobre trotes violentos e outros abusos nas instituições reconhecidas como de maior renome do país (SÃO PAULO, 2015).

A fala de E10 também confirma o caráter violento dos trotes no Colégio:

*“Os dois. Como aluno, era mais sério, né. Um negócio mais sério. Era maus tratos mesmo. Naquela época a faixa etária era de 20 anos e o pessoal tudo de fora, pouquíssimas pessoas de Uberlândia.”* (E 10).

Acerca da categoria 1, E4 indagado sobre a relação entre trote e tradição do Colégio Agrícola, declarou que *“alguns alunos eles mesmos cortavam o cabelo, para que quando chegassem em sua casa, podiam dizer: ‘eu passei lá no Colégio Agrícola!’”* A violência aqui perde seu caráter de agressão e é transformada em ostentação.

Assim como E4, E9 também comenta a tradicionalidade e a continuidade histórica do trote por meio dos alunos:

Existia assim o aluno, por exemplo, que entrava no primeiro ano, se ele levasse trote, no ano seguinte ele vai querer dar também, toda tradição continua, no ano seguinte, já vinha um trote mais leve, mais suave, mais comunicável, no fim eu creio, que não vai acabar, a

escola não tinha, mais o aluno tinha, a escola não tinha a tradição dela fazer o trote, de ela permitir o trote. Os alunos que tinham. (E 9)

A fala de E9 parece negar a dimensão institucional do trote. Como os alunos poderiam aplica-lo sem que houvesse uma “autorização” da instituição? Será que não podemos pensar em certa convivência entre direção/corpo docente e corpo discente? Será que a instituição não fazia vista grossa aos abusos cometidos em nome da comemoração do sucesso do aluno ao ingressar no Colégio Agrícola?

E9 afirma que havia a tradição do trote, que era balizado não pela instituição, mas pelos alunos, quando salienta que a tradição não era permitida pela escola, mas os discentes a mantinham sem a anuência das autoridades escolares. Nesse sentido, pode-se pensar no papel das forças da massa de indivíduos estudantes como um dos instrumentos favoráveis à continuidade de uma tradição de barbárie (FREUD, 2011b).

Existe ainda um dado temporal importante: E9 atuou profissionalmente no Colégio na data de 1983, período em que o trote deixou de ser permitido institucionalmente. Vê-se no panorama apresentado por este participante a opinião de que o trote passou a ser perpetuado pelos alunos e não pela escola. A influência de um grupo de alunos pode ser também considerada como fator relevante no que se refere à continuidade da tradição trotista, ainda que na contramão dos regulamentos da instituição educacional, formalmente apresentados.

Freud (2011b) abordou como o processo de ligação libidinal entre indivíduos e líder acentua-se a ponto de surgir impulsos aversivos contra outros indivíduos, até então não manifestados. O reconhecimento de um amor a si mesmo, ou narcisismo, é sentido como uma tendência a querer modificar esses outros seres. Entretanto, a intolerância para com os demais extingue-se por um tempo, ou definitivamente, quando o sujeito se vê parte da massa. A massa unifica os indivíduos, pela identificação entre si e ligação com o líder. Quem seria “o líder” neste processo de formação de uma massa de alunos favorecedora ao trote? O Entrevistado 9 apresenta uma definição clara do líder nesta instituição trotista:

Geralmente, era o terceiro ano, esse 90 % era do terceiro ano. Era o seguinte que era o terceiro ano, eram sempre os mais antigos, aí o segundo ano recebia ordens do terceiro, para praticar os trotes, até que era engraçado uma parte dessa né, muitos novatos aceitavam, numa boa brincando, que a maneira de evitar o trote é você aceitar. Dentro daquela época é você aceitar o trote, que seja benéfico a ele e a unidade escolar.

Então tem uns que até aceitam, os mais atirados, agora tem aqueles mais quietos, mais reservados, que já não aceita, e tem que cuidar deles, dessa parte (E 9).

A fala de E9 deixa claro que havia não somente uma constatação natural dos alunos do 3º ano como líderes do trote, mas também a concordância da parte do servidor com a subordinação dos ingressantes ao trote, de maneira a evitar dinâmicas mais agressivas. Ou seja, lê-se nas entrelinhas: “trazer maiores consequências”, tais como perseguição aos ingressantes insubordinados. Em falas anteriores, E9 afirma claramente que o trote era perpetuado pelos alunos do Colégio Agrícola; na última fala, de maneira ambígua, o entrevistado apresenta concordância sutil com o trote ao afirmar que os alunos do 1º ano, mais introspectivos e resistentes ao trote, devem receber cuidados. O que significa este cuidar? Protegê-los dos colegas mais experientes? Torná-los dóceis, ou fortalecer a resistência psicológica diante do trote? Formá-los para serem resilientes à violência?

Uma reflexão sobre o tipo de proteção que o entrevistado contou ser necessária aos ingressantes que recusavam trotes, faz pensar em uma concepção de ensino profissional assistencialista e compensatória (MANFREDI, 2002). A vida na escola-alojamento, que E9 denominou algumas vezes de “educandário” (Entrevista Nº 9, em Apêndice), auxilia alunos pobres ou filhos ricos rebeldes a compensarem carências materiais, educacionais e profissionais. Nesse sentido, o coordenador do internato passa a representar a figura paterna que lhes provê de todos os cuidados, mesmo que seja lançando-os aos colegas ditos “antigões”, para que se disciplinem, fortaleçam-se como homens e trabalhadores e se preparem para a vida fora da escola técnica.

Diante do exposto, a tradição que remonta predominantemente à iniciativa discente pode ser questionada.

A entrevistada Nº 6 comenta a posição do entrevistado para quem o trote constitui uma legítima tradição do “Colégio Agrícola de Uberlândia”:

Eu acho, que às vezes, pode ser assim. Não tem uma palavra melhor para poder explicar o que é. Só falavam que ele (trote) era tradição, mas o intuito era integrar o grupo que estava e o grupo que estava chegando. Agora tradição era uma coisa que sempre acontecia, né? Mas era assim para integrar, integrar mesmo. Era um grupo que tinha ido embora e chegava outro para agregar, os novos agregados, né? Então, às vezes é nesse ponto de vista que era uma coisa que acontecia e aí falava tradição. Era uma integração, eram atividades para integrar o grupo, né? (E6).



Novamente uma das participantes do estudo retoma a visão de trote como estratégia de integração social entre os estudantes. Arelada a essa posição, E6 apresenta a ideia de que o trote era considerado uma tradição. A noção de uma integração promovida pelos trotes é tão clara na cosmovisão da entrevistada e parte de seus colegas que eles sequer apresentam questionamentos a respeito. A compreensão do que era tradição é resumida pelo fato de que o trote era recorrente ao longo dos anos, o que denota um raciocínio tautológico. As justificativas não têm raciocínio lógico, uma vez que afirmam que os trotes não tinham nenhum fator destrutivo para os estudantes, mas salutar, de promoção da socialização. Percebe-se aqui o caráter da educação contrária à emancipação. A semiformação, *Halbbildung* (ADORNO, 2010), que contempla somente a dimensão técnica, isenta de valores humanísticos, não pode auxiliar no desenvolvimento psicossocial do aluno, como é defendido pela entrevistada 6.

Alguns entrevistados não tiveram acesso ao ensino superior, como é o caso de E6. Entretanto, a semiformação pode ser notada até mesmo entre entrevistados com formação superior, cujas falas serão apresentadas posteriormente (como E8).

Acerca dos discursos sobre a violência veiculados pela mídia, estes constituem produção coletiva complexa. O imaginário social refere-se à imagem que possibilita uma significação da realidade, o que não pode ser percebido de forma direta, pois necessita de mediação efetuada na própria relação entre os indivíduos e esta realidade (CADEMARTORI; ROSO, 2010).

Para Ramos (2006), o imaginário social dos indivíduos é constituído não somente pelos discursos sobre violência que a mídia veicula, mas também pelos discursos divulgados por outras instituições, como por exemplo, as escolas. Assim, o discurso dos atores sociais sobre o trote é construído de forma a envolver modos pelos quais estes interagem com a realidade significada pela mídia e por outros indivíduos, como os educadores e as demais instituições da sociedade, do poder político e local. O imaginário social sobre o trote, o que esta realidade significa para os participantes desta pesquisa é uma construção social na qual contribuem as próprias experiências, conceitos formulados na ação e alimentados por esta na história concreta da entidade. Indivíduos, grupos e instituição somam-se na forma de conceber o trote como algo cooperativo, uma verdadeira festa de confraternização entre alunos novos e alunos antigos. O fato de o aluno mais experiente ter prerrogativas de ser o sujeito mais respeitado da comunidade não é prejudicial ao modelo da instituição tradicional trotista. Ao contrário, aceitar passivamente a hierarquia e coesão grupal promovida pelos vários tipos de trote une todos

em uma fraternidade romantizada, por meio de processos semiformativos dentro da escola e ensino profissionalizante.

O 7º entrevistado menciona elementos culturais e institucionais presentes no ambiente educacional em que eram observadas, na época de estudante, algumas relações inadequadas entre alunos e servidores. Tais relações, assim como o trote, tendem a perpetuar-se e ainda são notadas atualmente na instituição, conforme o olhar deste entrevistado:

Não sei como é sua pesquisa, a mecânica dos trotes era diferente, mas a essência era a mesma. Não mudou nada, por estar distante de cidade, criou um feudo, de não criar... não só de imobilidade, mas de perpetuar isso. É uma loucura, você coloca adolescente em uma situação vulnerável. (E 7)

A fala precisa ser esclarecida sobre seu contexto de argumentação: o entrevistado aponta a existência, em sua época de aluno, de um contexto na escola muito propício ao trote, um sistema cultural de relações sociais perversas e inadequadas, que fazia parte e se perpetua até os dias atuais. Essa imagem de imobilidade é explicada com o termo “feudo”. Há uma comparação perspicaz de que, assim como as relações perversas entre indivíduos na instituição se repetem, o trote também tende a perpetuar-se. Assim como relacionamentos sociais patológicos consistem em algo inadequado para jovens, um fator de vulnerabilidade, o trote também, na posição crítica do entrevistado 7, que concorda que o trote possui uma tradicionalidade naquela instituição:

*“Eu vejo assim: trote seria uma tradição de lá, em que o trote se perpetua, entendeu?”(E 7).*

Embora E7 tenha adotado um raciocínio tautológico para expressar sua crença de que o trote constituía uma tradição que se perpetuava, tal fala é interessante por mostrar uma visão original sobre a tradicionalidade do trote, até aqui não vista na expressão verbal dos outros participantes. A forma como os demais entrevistados apresentaram as noções de tradição do trote foi bastante atenuante do caráter de barbárie correspondente. E7 por sua vez, quando disse simplesmente que “o trote era uma tradição de lá em que o trote se perpetua”, mostra a brutalidade desta tradição. Pois, assim como é brutal o enclausuramento, a exploração do trabalho juvenil, a adaptação por meio da violência, é brutal confinar e adaptar seres em formação em um espaço em que o agir habitual como

trotista ou oprimido é banal. Nisso parece consistir a própria truculência dos hábitos e costumes que se repetiram por anos na instituição comentada. Tradição e barbárie, trote e violência instituída, ambos aparentam ser uma equação simples, mas esse fenômeno é muito mais complexo do que isto. Talvez se resuma nos significados das palavras do ex-aluno e entrevistado 7.

#### **4.5.2 Apoio institucional ao trote e constituição da Comissão de Trote**

Inicia-se essa categoria com a análise dos relatos do entrevistado 1. Este apresentou informações claras sobre como a instituição se posicionava sobre o trote no período de 1970 a 1980. Com apoio total a esse processo de recepção aos ingressantes, a fala abaixo é elucidativa também de como se constituía a Comissão de Trote:

Bom, é o seguinte, quando o aluno novato ingressava (...) se constituía uma comissão de trote, né? Com presidente, secretário (...) Bom, a partir daí, eles traçavam, aí o como proceder no decorrer daquele tempo, que o período de trote era de 45 dias. ... esse trote, o aluno seria batizado por um apelido né, raspava né, cortava o cabelo, e todos os dias tinha uma chamada, todos os dias no decorrer do primeiro ao quadragésimo quinto dia, todo dia tinha né, nos dias letivo (...). Bom, e aí os trotes iria acontecendo né? (risos) (E1)

Quanto à 2ª categoria, muitos entrevistados afirmaram que havia a oficialização do trote dentro do calendário, horário e tempo de duração no interior da instituição, com o apoio dos gestores e algumas interrupções nas permissões para a ocorrência da atividade dos trotistas.

De acordo com E1, a comissão de trote existia com uma estrutura hierárquica comum a qualquer entidade de classe regularizada pela instituição, com presidente, secretário, etc. Havia um calendário para a ocorrência do trote, cuja duração era de 45 dias, conhecida pela comunidade, no qual os procedimentos comuns eram: dar apelidos para cada aluno, raspar cabelos, chamada dos alunos do 1º ano na escadaria da entrada principal da escola e continuidade com outros trotes. A continuidade dos modos de dar trote apresenta-se banalizada pelo participante ao emitir risadas sobre o prosseguimento das atividades trotistas. Situação que remete aos estudos de Arendt (1999) em *Banalidade do mal: Eichmann em Jerusalém*.

Abaixo a fala de E 1 acerca da Comissão de Trote:

Naquela ocasião trote fazia parte da instituição. E não só local aqui, mas no geral né, o trote era livre né? Hoje com esses processos aí

né, e teve até óbito né, e houve a interferência dos órgãos competentes né? Mas naquela época tinha um trote sadio né? E de uma certa forma se você observar e avaliar isso é de uma certa forma interação melhor as turmas. O pessoal era mais amigo. Aquele período de quarenta e cinco dias realmente podia haver uma certa rivalidade, um certo rancor. Mas depois virava tudo amigo, né? (E 1).

Além da legalidade do trote dentro do Regimento Escolar, que permitia “brincadeiras” consideradas trotes “saudáveis”, E1 endossa a concepção abordada na análise das falas da categoria 1, em que o trote é considerado adequado para a integração entre os alunos, mesmo que inicialmente gere conflitos entre eles.

E1 também aponta uma relação entre o trote e o hedonismo dos jovens:

Era só aquele período, e passou daquele período ele era infrator. Então, com isso de uma certa forma, contribuí muito com uma interação, com uma interdisciplinaridade social do dia a dia. Alojamento, quadra, refeitório, sala de aula. Porque hoje fica essa coisa aí, o aluno não teve um momento de gastar a energia. Se você observar, se você falar assim olha, tá liberado aqui trinta dias para dar trote, para pôr apelido, passou aquele período acabou. (...) A comissão era dos alunos mais antigos da instituição, à medida que saía uma turma e chegava outra, o cara ficava numa expectativa de chegar uma turma. E outro detalhe, geralmente nessas reuniões de trote, que como tinha chamada todo dia, geralmente tinha um gestor, tinha um professor acompanhando, balizando isso aí. (E1)

E1 endossa que o evento era uma tradição e acresce a opinião de que o trote era um processo de busca de prazer, necessário para alcançar o equilíbrio psicológico e biológico da fase da adolescência no contexto do internato.

Lasch (1986) discute que diante de um período repleto de dificuldades após o período da Segunda Guerra e pós-industrialismo, notou-se o desenvolvimento de um narcisismo, essencial para exercer a sobrevivência do eu. Por meio desse narcisismo, passou a ocorrer um sentimento individual de busca da visão do mundo como um espelho de si, pois, ao projetar os próprios medos e desejos, o indivíduo experimentava não um tipo de agressividade, mas a fragilidade e dependência em relação ao mundo externo. A formação da atitude hedonista do indivíduo faz parte da busca por essa sobrevivência mínima do eu, uma vez que o consumo e cultura de massas e a tecnologia estimulam o individualismo como um modo de escapar dos impactos da angústia gerada pelas destruições e acidentes planetários modernos. Uma atribuição da fragilidade ao eu é uma forma de defesa, mas também de culpabilização do indivíduo pelo fracasso da humanidade diante dos colapsos da vida social e industrial, bem como um meio de

promover o ajustamento desse ser ao sistema capitalista e à sociedade, por meio de treinamentos e terapias.

Lasch (1986) explicitou que assim como as indústrias criaram técnicas de disciplina do trabalho e controle social, recrutando indivíduos mais adaptados para as necessidades da vida industrial, o sistema de educação pública também operou um ajustamento das crianças ao meio social e produtivo:

A escola habitua as crianças à disciplina burocrática e à exigência da vida em grupo, gradua-as e as classifica através de testes padronizados e seleciona algumas para as carreiras profissionais e de gerência, enquanto destina as restantes ao trabalho manual. A subordinação da instrução acadêmica aos testes e à supervisão sugere que as agências de “seleção de mão-de-obra” tornaram-se parte de um aparato maior de supervisão e ressocialização que inclui não apenas a escola como também os juizados de menores, as clínicas psiquiátricas e os departamentos de assistência social- em suma, toda a gama de instituições operadas pelos “profissionais de assistência”. Esse complexo tutelar (...) desestimula a transferência autônoma de autoridade e poder de uma geração para outra, passa a mediar as relações familiares e socializa a população para as exigências da burocracia e da vida industrial (LASCH, 1986, p. 39).

O trote adentra nesse processo seletivo da escola, como um instrumento de promoção de homeostase psicobiológica necessária ao desenvolvimento individual no cotidiano. De posse da fala de E1, o trote seria também uma válvula de escape das tensões do processo de adaptação ao sistema escolar do Colégio Agrícola, com o argumento falacioso da meta hedonista da integração psicossocial do trote. Como se, para sobreviver, o aluno necessitasse de realizar compulsivamente atividades prazerosas, como o trote.

A partir da fala de outros entrevistados, como E3 e E5, fica confirmado que o trote era de fato um evento tradicional e legitimado pela instituição.

É interessante identificar que de forma um pouco diferenciada de E1, E5 consegue avaliar mais criticamente o falso objetivo integrador do trote, quando analisa que os alunos trotistas praticavam abusos. Sobre os abusos, em relação aos limites, e se estes eram impostos, não se obteve notícias consistentes. Para E1, todo tipo de trote aplicado era saudável, enquanto para outros entrevistados os trotes produziram humilhação, sofrimento subjetivo, violência física, desejo de deserção do curso, informações que permitem inferir que limites aos trotes não foram obedecidos, ou impostos de maneira uniforme e clara pelo exterior.

Segundo E3, houve uma longa história do trote, no Colégio Agrícola de Uberlândia:

(...) Na minha época não houve trote, em 1969/70, porque era a primeira turma, só teve apelido, todo mundo ganhou um apelido, menos eu e o Alceu<sup>32</sup> de Tupaciguara. E depois no início das aulas de 1970 mudou de diretor e ficou a dona Neusa, e já houve trote. Um trote assim leve, de raspar a cabeça, de medir a parede, de fazer o colega do primeiro ano carregar os objetos do outro. Essas coisas assim, não tinha em 1970, 71, 72, foi depois que teve o “obrigado fazer isso”, “obrigado fazer aquilo”, mas no início era só raspar a cabeça, e era um dia só também. Em medir parede, medir sala, e só aconteceu em um dia. Em 72, não houve trote, o diretor não aceitava de forma nenhuma, 72, 73, 74, não houve trote. Já em 75, mudou de diretor de novo, aí veio o trote, já não era raspar a cabeça, era passar barro no novato, fazer medir parede, fazer medir carteira, contar de quanto espaço tinha de um lugar ao outro, em 75. Mas em 1972, 73 e 74, não houve trote, porque o diretor não admitia, de maneira nenhuma, primeiro foi Medeiros, depois foi Eurico, tanto professor Medeiros não permitia e o professor Eurico também não permitia, e os professores não eram de acordo não, já em 1975, voltou o trote, porque mudou de diretor, veio o professor Pedro Miranda, e instituiu o trote...”(E3)

E 3 comenta acerca de quem partiu a iniciativa dos trotes no período da inauguração do Colégio Agrícola:

Do Diretor mesmo, ele que era o cabeça dos trotes, ele que mandava os trotes, acompanhado de professores, menos eu que nunca gostei dessas coisas, ele que coordenava tudo, em 75 o Pedro Miranda... Aí veio aquela história do trote, que não raspava a cabeça mais, mas passava barro nos alunos, fazia medir quanto espaço tinha de um lugar ao outro, quantos palitos de fósforo tinha numa parede. O terceiro ano tinha preferência nas filas, e era uma semana de trote. (E3)

Segundo E3, houve momentos de continuidade e interrupção dos trotes, por critério de diretores, que tinham afinidade ou não com o trote de maneira a permitirem ou não essa forma de recepção. A menção à direção do sexo feminino coincide com um período em que trotes foram suspensos, bem como no período de 1972 a 1974, este com direção de professores do sexo masculino. E3 deu ênfase em detalhes a respeito da intensidade dos trotes. Alguns obrigavam os ingressantes a medirem paredes, carteiras, cortavam-lhes os cabelos, além de banho de lama e a preferência dos alunos de 3º ano em

---

<sup>32</sup> Nome fictício.

filas, possivelmente os dois últimos eram considerados por alguns profissionais mais conscientes sobre a violência trotista como “trotos mais violentos”.

É marcante o fato declarado de que no ano de 1969, período em que foi aberto o Colégio, não houve trotos, o que não é legítimo, pois colocar apelidos é um tipo de troto reconhecido pelos estudiosos do assunto (ALMEIDA JR; QUEDA, 2003; 2006).

É digno de atenção ainda o fato de que os professores em muitos momentos apoiaram os trotos juntamente com os diretores, o que endossa a institucionalidade do troto nos anos de 1970. Apenas a informação de que o evento trotista ocorria somente 1 dia ou 1 semana se mostra contraditória em comparação aos relatos de outros entrevistados. E1 apresentou o dado de 45 dias, e, E5 30 dias, de acordo com relato a seguir:

Pegamos, nós chegamos a pegar essa fase (de troto institucional), na minha fase de aluno foi uma fase muito difícil, porque o último ano, a minha turma foi a última turma que pegou um troto que ainda era assim, oficial, a escola permitia o troto aqui, eram 30 dias de troto oficial... Era o ano todo. Os 30 dias era oficial, era permitido pela escola. Mas acabou esses 30 dias, continuava com a mesma situação, isso aí você não podia fazer nada (impedir o troto)! (E 5)

E9 apontou que o troto ocorria no início do ano letivo e tinha duração apenas de 10 dias:

Só no início, geralmente era nos dez dias antes, aí depois acabava. Aí acabava o troto e todo mundo era igual, só que no refeitório sempre queriam continuar, os primeiros eram o terceiro, os segundos eram o primeiro, o primeiro ano era o último que jantava, lanchava. No refeitório era a única coisa que seguia depois que eu entrei, para a coordenação, eu fiz um trabalho diferente, cada dia entrava uma fila, uma série diferente, hoje era o terceiro ano, amanhã era o segundo, no outro era o primeiro e depois voltava, os alunos do terceiro ano aceitou bem, eu sou muito uma pessoa amiga dos alunos, eu sempre trabalhei com a amizade, com o grupo que me ajuda a trabalhar, quando comecei a trabalhar, o que o senhor Pedro me pediu, o que eu fiz, foi surpreender um pouco, essa era minha maneira de trabalhar, aí passei na coordenação do internato, o que eu fiz, eu montei uma equipe para o dormitório, cada quarto tinha dois líderes, cada alojamento de dez quartos, tinha dois e dentro daquele pavilhão, tinha dois coordenador também. Eles sempre me ajudavam a trabalhar nesse sentido, cada aluno tinha um grupo para o café da manhã, outro no almoço, outro no jantar. Quando o lanche que era nove horas por exemplo, eu tinha um grupo que olhava, geralmente eles davam uma puxadinha, pros mais antigos né, mais não era de ofender, e eles tinham muito respeito a mim, eu sempre trabalhei, correto, se eu tiver de falar com eles, eu falava, eu chamava, mais na minha época eu nunca precisei suspender um aluno. Por causa de troto ou indisciplina, durante 5 anos que eu estive lá, na coordenação, pode olhar que eu nunca suspendi um aluno, nunca pedi

para suspender um aluno, nunca foi um aluno a conselho de classe, que eu mandasse por indisciplina, porque eu sempre trabalhava com eles, os piores alunos por exemplo, eu botava para ficar como coordenador da equipe, sempre trabalhava dessa maneira, por isso que muitas vezes, evitava grandes trotes, violento, mas existia. (E 9)

Acredita-se que a duração menor do período de trotes mencionado por E9 justifica-se pela data de atuação deste na década de 1980. O Entrevistado explica que fez um trabalho adequado de monitoramento dos alunos para prevenir o trote, o que até certo ponto parece legítimo (organização das entradas das turmas de 1º, 2º e 3º no refeitório com revezamento, a escalação dos alunos mais difíceis para serem auxiliares). Entretanto, algumas falas de E9 demonstram apoio da instituição ao trote, por exemplo, quando os líderes de refeitório davam uma “puxadinha para os mais antigos”, favorecendo-lhes. Este fato reflete a cultura da instituição que ainda se volta para a valorização do aluno do 3º ano, para perpetuação do trote, apesar do discurso e de algumas ações que demonstram esforços para combatê-lo.

Por outro lado, E10 relatou uma resposta sobre o período de trotes totalmente diferente da dos demais:

*“No final do ano. No final de ano, e outra coisa também. Tinha pouquíssimos banheiros, eram banheiros coletivos. Para tomar banho, os iniciantes eram os últimos, né? Os banheiros, não tinha dessa não, tinha que tomar banho por último.”* (E 10).

E 10 fale sobre os motivos de o trote ocorrer no final do ano:

Olha, eu acredito que é porque, eu friso mais o terceiro ano que estava saindo, eles, toda a vida, mandaram na escola, na questão do trote. Então eles estavam saindo, chamava de TA. Então, mais no finalzinho do ano eles estavam se achando os donos da situação. Então eu acho que acontecia mais no final do ano, porque eles já estavam se formando, então eu acredito que era mais isso, né? (E 10).

E10 remete ao fato de que o período de trotes mais frequente era no final do ano, por parte dos alunos do 3º ano, devido a um processo de comportamento de “fim de mundo” para estes. Como se, por estarem terminando o curso, um sentimento de narcisismo e onipotência os inundasse e, de forma irracional, as barbáries eram praticadas (FREUD, 2011b). Um processo de fazer tudo o que é proibido parecia ocorrer com os alunos formandos.



Indagado sobre a existência de uma comissão de alunos, favorável ao trote, E5 confirma o fato:

Tinha, sim, uma comissão de alunos, nesses 30 dias, a comissão de trote, e tinha o presidente da comissão de trote que acompanhava isso aí durante 30 dias, quando era permitido, agora, passando disso, aí, acabou isso aí (30 dias), não existia mais. Mas, por exemplo, sempre houve os grupos, então, quando se há grupos, se fortalecem. Por exemplo, 1º, 2º e 3º ano, quando eles chegam aqui no 1º ano são tudo desunidos. Mas a partir do momento que eles começam a ter união, eles já começam a fortalecer (...) Mas nessa época do grupo (trote) permitido, existia a comissão do trote, organizado pela instituição, e tinha o presidente da comissão de trote, certo? Era oficial. (E 5)

De acordo com E1, este era o objetivo da Comissão de Trote:

Essa comissão eu imagino que naquela ocasião e que ela era balizada pelos gestores, pra que como o trote também depois daí ele poderia ser levado aos alojamentos, ao campo né. O campus tava aberto. Essa equipe ela agia também como um moderador, ou seja, pra não extrapolar o regulamento, tinha o que poderia fazer o que não poderia fazer tá, senão, o cara poderia enrolar um jornal, papel, em um cabo de vassoura e mandar na cabeça do outro né. Não tinha nada que afetava a índole da pessoa. Machucar, isso não tinha isso não. Só era um trote meramente educativo, tá, sem agressão, sem coisa física nenhuma né. Naquela época não tinha nenhum menino que desmaiou, que foi embora por causa de trote. O que eu vejo professora, quando você está preparado psicologicamente para o que vai vir, você fica melhor. Como era uma coisa de geração em geração, ou seja, de ano pra ano, então o pessoal aceitava aquilo. Ele via que no outro ano ele não iria ser submetido aquilo ali, que ele poderia fazer parte da comissão. (E 1)

Novamente, E1 banaliza a barbárie do trote e ameniza o aspecto violento da dinâmica ao argumentar que não houve atividades que ferissem os alunos fisicamente, nem evasão motivada pelo trote. O trote foi denominado erroneamente de educativo, quando a palavra adequada poderia ser disciplinador, para a vida no Colégio e, futuramente, no mercado de trabalho. Tais situações negadas por E1 são refutadas pelas informações trazidas na análise desta categoria por outros entrevistados, em especial E3, que fala sobre o trote ser selvagem e levar muitos alunos à evasão escolar.

Questionado sobre a função da Comissão de Trote, E5 esclarece, em concordância com E1, que o objetivo da comissão

Era formar o grupo de pessoas para organizar as brincadeiras, que imaginavam que através das brincadeiras haveria uma interação

melhor entre as turmas, mas era o contrário, por que o pessoal abusava. Justamente isso aí, se fosse uma coisa saudável (não audível), mas não era, tinha muitos abusos, né? (E 5)

Aqui, percebe-se que além do fator institucional, E5 alerta para a coexistência do fator grupal na manutenção dos trotes (abusos praticados pelos trotistas e insubordinação ao período de proibição imposto pelo colégio). Esse processo em que o psiquismo do indivíduo é seduzido pelas inclinações e impulsos da massa é fenômeno reconhecido por Freud (2011b) em estudos sobre a Psicologia Social. A união entre membros de um grupo de alunos, citado por E5, refere-se a um típico processo de formação de uma massa em torno da aceitação do trote. Um processo de identificação ocorre internamente com cada indivíduo do grupo frente ao outro. A identidade admirada no outro é introjetada por esse indivíduo. Socialmente também ocorre uma identificação entre os membros do grupo com os indivíduos que demonstram admiração mútua. Porém, além da forte ligação afetiva que os indivíduos mantêm entre si, observa-se a regressão da atividade anímica dos envolvidos ao nível de crianças e animais selvagens, o que remete aos seres de horda primeva. Esta dinâmica psíquica pode ser observada antes e mesmo depois de 1980, período em que o trote oficial passou a ser coibido na e pela instituição.

Um fato histórico que ocorreu concomitantemente com a proibição do trote no Colégio Agrícola, por volta de 1983, foi a contratação de profissionais da área pedagógica para orientação educacional dos alunos. E6 menciona em sua entrevista o período de início da atuação do orientador educacional na escola, mas oscila na recordação de que este fato tenha acontecido em 1977 ou 1980:

Olha, existia, porque existia o Centro Cívico Tiradentes, né? Então o pessoal fazia, sabe? O duro assim que... É o grêmio, sabe? Então, existia o pessoal, por exemplo, em 80, não em 78 né? Não em 77 é que começou orientação, orientador educacional, entendeu? (E 6).

A pergunta da pesquisadora foi relacionada à existência de um grupo de alunos que coordenava os trotes, contudo a entrevistada não completa a resposta como esperado e não qualifica as ações do grupo discente em relação ao trote. Além disso, deixa nas entrelinhas que talvez o trote tenha passado dos limites aceitos pela comunidade escolar. E6, para justificar tal afirmação, menciona que a entrada de profissionais na instituição para a orientação educacional ocorreu tardiamente.

Igual, por exemplo, as festas que tinham, era os meninos que faziam, era o grêmio que fazia, entendeu. Aquilo você tinha uma data, no dia da formatura<sup>33</sup>. Agora dentro das instalações acontecia né (os trotes), mas agora era o indivíduo, né? O trote, é lógico que a direção chamava, conversava. Mas se fosse as brincadeiras normais, que não extrapolava, né? Porque assim, brincadeiras saudáveis (eram permitidas), agora se extrapolassem eram chamados, e existia os grupos que tomavam as providências né. A gente tinha um código né, sabe? Que ali tava lá, no regimento que tava lá, mas você não achou nenhum não?<sup>34</sup> (E6)

Novamente, tanto por parte de E5, quanto de E6, observa-se a classificação do trote como “brincadeira” e “trote violento”. A classificação “brincadeira” é vista como uma interação saudável entre amigos. Para estes entrevistados, somente as atividades tidas como violentas do ponto de vista físico são consideradas inadequadas. A entrevistada 6 não reconhece a dimensão da violência que é subjacente ao trote “leve”, espécie de brinquedo ingênuo dos jovens, na concepção dessa participante e também de E1, que denominou trote de “saudável”.

Huizinga (2007), conforme mencionado anteriormente, esclarece que o jogo só é de fato lúdico quando tem o caráter de liberdade, de autonomia na participação por parte dos envolvidos. Isto não acontece em nenhum tipo de trote, nem mesmo naqueles aparentemente “divertidos” ou “saudáveis”, como medir a escola, contar as pastilhas de uma pilastra, quando todos partem do princípio de que não há respeito e alteridade para com os estudantes ingressantes.

A mentalidade de que há trotes “saudáveis” e que podem ser permitidos é um elemento de um processo semiformal da educação formal (ADORNO, 2010), pois não possui base lógica e científica e desconsidera a humanidade do ato educativo do qual a recepção acadêmica deve fazer parte fundamentalmente.

Outro entrevistado que também fala sobre o local onde os trotes se davam foi E8:

---

<sup>33</sup>A entrevistada refere-se ao momento de término dos trotes, chamado de formatura, existente no Colégio nas décadas de 1970-1980. A formatura foi um recurso utilizado por inspetores dos internatos brasileiros, como a FUNABEM, até 1990, com objetivo de disciplinamento das crianças (RIZZINI & RIZZINI, 2004).

<sup>34</sup>Esta frase refere-se ao fato de que a pesquisadora não encontrou registros disciplinares que pretendia investigar no início deste estudo, assunto conversado com a entrevistada anteriormente por telefone.

*“Era no alojamento, dentro da sala de aula, na convivência em que conviviam 24 horas, nesse período que você está pesquisando, praticamente 100% dos alunos eram internos.”(E8).*

E8 aponta um elemento importante da cultura trotista, o alojamento como lócus central de reprodução dos trotes. A exaltação do trote como brincadeira integradora das dificuldades de relações psicossociais no interior do alojamento é crença irrefutável por parte de profissionais como E1 e E8.

Além da união de todos os alunos pela alma coletiva de uma massa que estava envolvida com a questão do trote, bem explicitada por E5, havia também a identificação relacionada com algum diretor, como se pode ver na exposição de E3:

É porque ele era muito empolgado, ele era professor de economia, da Universidade Federal de Uberlândia, ele tinha passado pela escola agrícola, e porque ele gostava da coisa né, o Doutor Armindo era muito entusiasmado (...) eu fui aluno dele, ele ensinava topografia bem, quando ele foi diretor da escola, ele era professor e diretor e depois, eles quiseram nomear como diretor, ele pegou e saiu, aí ele ficou só com a universidade, na Universidade Federal de Uberlândia (...)Tipo ficou um período, que os diretores não aceitavam, não era permitido mesmo, então não tinha trote de forma nenhuma, nenhuma brincadeirinha, aí o Pedro Miranda em 1975, instituiu o trote, ele que inventou o trote, agora apelido toda a vida (risos), desde 4 de agosto de 1969, então Pedro Miranda que instituiu (o trote) em 75 e durou até oitenta e pouco, noventa e pouco, com Lílian Simonassi.

O fato de o diretor Armando Pereira ser professor de economia na Universidade não parece ter a menor relação com o trote, entretanto o fato de ter passado por uma escola agrícola sim. Outro aspecto importante do relato acima é o emprego da palavra “Doutor” que era utilizada, desde o período da República, na cidade do Rio de Janeiro. Segundo Carvalho (1996), o termo “Doutor” foi empregado originalmente como título para os advogados e fazia parte do tratamento a membros da elite social instruída, por volta de 1890. A denominação “doutores” era sinônimo de privilégio e distinção social. O fato de a denominação “Doutor” ter sido empregada e utilizada no Rio de Janeiro, na época, maior cidade em termos habitacionais, foi relevante, uma vez que as características urbanas e políticas refletiram no restante da nação.

A utilização do termo “Doutor” por E3, que vivenciou a vida acadêmica e profissional a partir da década de 1970, confirma esse espelhamento dos cidadãos

brasileiros de outros estados na denominação adotada no Rio de Janeiro para as elites instruídas.

No relato abaixo, encontra-se uma contradição entre o exposto por diversos entrevistados sobre a oficialidade do trote. Enquanto E1, E3 e E5 descreveram a presença do trote institucional, não foi esta a impressão descrita por E2 e E4:

Não, não, independente disso, eu acho que os trotes, eram só eles, só os alunos. Cada um de um jeito, a gente vem de casa cada um de um jeito mesmo, então um quer inventar, o mais quietinho é incomodado, o mais bagunceiro quer continuar bagunceiro mesmo, porque eles não quietam. Não é culpa da escola não. (E 2).

E com o mesmo teor de interpretação sobre a causa dos trotes, segue opinião de E4:

Não percebi que era assim, não, em um tempo limitado, mas era permanente, por exemplo, da 2ª série com a 1ª série, e da 2ª com a 3ª série, entre eles tinha muita rivalidade. O trote era praticado pelos alunos, eu não via assim que o trote era permitido pela escola, não; os professores tentavam fazer algo mais construtivo, no lugar do trote, mas sempre permanecia uma hierarquia, entre os alunos, entre as turmas (E 4).

Curioso que todos os entrevistados até aqui trabalharam na mesma época no Colégio Agrícola, o que dá a impressão de haver a percepção de duas escolas distintas. O local pesquisado é o mesmo, entretanto parece tratar-se de dois ambientes. Um, onde o trote foi e continuava permitido (embora não oficialmente), e outro em que o trote nunca foi sequer cogitado como eticamente recomendado pelas autoridades escolares, o que leva a pensar que a escola estava dividida entre um grupo trotista e outro contrário ao trote. O relato de E10 esclarece esta divisão a respeito do trote na instituição:

A situação do professor? Olha era muito relativo isso, né? Alguns professores até aderiam, achavam que fazia parte para integrar o aluno no ambiente. E alguns não, eram totalmente contra, não aceitavam mesmo. Eu achava que estava certo, que o trote fazia parte daquele ambiente. Uma vez que eu vivi aquilo como aluno, e uma vez que a escola era de regime interno era uma espécie de brincadeira e entrosamento mesmo, para que o aluno integrasse naquele ambiente. Era um lugar muito isolado, a escola, então era um atrativo que tinha na escola, pra pessoa se entrosar, para se conhecer melhor. Lógico, enquanto tinha limite e a coisa era organizada. Mas tinha muito professor que realmente eram contra, que evitavam os trotes, nas reuniões muitos professores se colocavam em debate pra não deixar acontecer. E muitos outros diziam que não, que tinha que ter sim, que era só se organizar para acontecer. Eu era um desses (E 10).

Este relato é bem elucidativo de duas posições ideológicas existentes na realidade do Colégio, no período de 1970-1980, e é interessante a franqueza do entrevistado ao afirmar que era a favor do trote naquela época.

Sabe-se que o trote só foi desinstitucionalizado no Colégio Agrícola em início de 1980. Entretanto, a fala abaixo emitida por E4 é congruente com a visão de que havia proibição ao trote pelas autoridades da instituição escolar:

Não havia uma organização em relação ao trote, estas eram atitudes espontâneas praticadas pelos alunos, então, a atitude dos professores era de coibir os trotes, seja em sala de aula, em reuniões com pais ou com alunos, e de orientar para terem atitudes mais construtivas do que os trotes. Conversava-se que fosse substituído, o trote mais violento, por uma coisa mais construtiva. O trote era oficialmente proibido. Eu me lembro de ter tido a ideia de colocarem os alunos para plantarem um bosque, em que os alunos plantariam árvores. Mas não compraram a ideia. (E4)

Aqui, aparentemente há confirmação daquele elemento da atitude regressiva dos alunos em relação a aplicarem o trote, mesmo proibido, ou seja, o efeito da massa sobre o psiquismo individual (FREUD, 2011b), abordado também nos relatos de E5.

Além da irracionalidade do comportamento de uma parcela de alunos, percebe-se uma ambiguidade com relação à participação no trote por parte dos profissionais da escola, pois, inicialmente, o próprio entrevistado 4 aponta que os alunos, de forma espontânea e não oficial, praticavam trotes na contramão da autoridade escolar. Entretanto, a ambiguidade discursiva do entrevistado vai além, ao apontar que ele chegou a sugerir um projeto de plantação de árvores para substituir o trote tradicional, o que não foi apoiado. O dito “não compraram a ideia” não é explicitado com clareza neste trecho da entrevista, quer dizer, há a hipótese de que a falta de apoio a atitudes alternativas ao trote existia por parte dos alunos, ou dos professores e servidores. Há que se recordar ainda de que existe uma crença por parte de indivíduos, tanto da comunidade acadêmica quanto externa às instituições de ensino, de que os trotes alternativos seriam uma maneira mais adequada, humanitária e respeitosa de recepção ao ingressante. Porém, os trotes alternativos trazem consigo os germes do trote tradicional, uma vez que além de servirem para o desvio da atenção para o perigo da continuidade dos agentes trotistas, costumam conservar a posição de superioridade dos estudantes mais experientes na relação com os novos alunos (COLLOCA, 2003; ALMEIDA JÚNIOR; QUEDA, 2003; 2006). De todo modo, esta proposta alternativa também não foi aceita pela comunidade acadêmica do

Colégio. E 4 comenta como os funcionários e professores se posicionavam em relação ao uso de apelidos.

Os funcionários e professores também chamavam os alunos por apelidos, mas estes apelidos eram colocados pelos alunos, eles incorporavam esses apelidos e passavam a ser identificados pelos apelidos. Os professores também tinham apelidos (...) O Samuel<sup>35</sup> tinha apelido de Tatu, ele mesmo se chamava de Tatu, e não se importava.(E 4).

O retrato da oficialidade do trote devido ao apoio ou coparticipação dos professores da época de permissividade trotista foi apresentado novamente por E3:

Eu lembro que tinham professores que incentivavam o trote, agora servidor não tomava nem conhecimento, não queriam nem saber se estava chegando menino de primeiro ano, de terceiro ano, não tomava nenhum conhecimento, agora tinha alguns professores, que apoiavam e incentivavam dar o trote, diziam o trote que eles tinham que dar, tal fulano, tal cicrano, mas eu nunca participei dessas coisas não, eu sempre totalmente contra, não sei porque nós não levamos trote, não gostava de jeito nenhum, de 69 não houve trote, na primeira turma, em 71 quando começou o trote, eu não participei, o segundo ano e o terceiro ano, juntavam pra dar trote no primeiro em 71, eu não participei nenhuma vez, nunca gostei dessas coisas, quando eu entrei para a faculdade de direito, eu paguei uma taxa pra não levar trote, quem não queria levar trote tinha que pagar uma taxa, ai não levei, mais eu nunca gostei, acho isso muito cavalado (risos).(E 3).

Os trechos das entrevistas seguintes também endossam elementos da institucionalidade do trote no Colégio Agrícola:

Aquele período, o trote fazia parte da instituição, porque os alunos, a primeira coisa que eles chegavam aqui, “quantos apelidos nós vamos colocar, o que que nós vamos fazer?”, então eles já ficavam com aquele sonho de fazer alguma coisa pra deixar como marca deles pra passar depois, então falava: “quando você chegou aqui eu que coloquei apelido em você”, “quando você chegou aqui eu que te apadrinhei”, “eu que fiz assim”. Então existia aquela tradição, naquela época. (E 5).

Neste diálogo, o elemento apelidamento é a base sedimentadora da relação entre ingressante e aluno de 2º ano e componente de uma das mais intensas tradições do Colégio Agrícola de Uberlândia. A relação entre padrinho (aluno de 2º ano) e afilhado (1º ano) era mediada por um apelido e pela inscrição dessa relação na história da instituição, motivo de orgulho e memória coletiva, simpatias e antipatias mútuas. Como

---

<sup>35</sup> Nome fictício.

desdobramento disso, essas amizades ou exclusões sociais são confirmadas ou não no momento das admissões pelas empresas após se formarem, por meio da pergunta: “quem será selecionado e por quê?”.

Almeida Júnior e Queda (2003) discutem que os alunos trotistas conseguem posições altas em empresas, trabalhando a favor de interesses não éticos e favorecendo colegas que foram seus parceiros no trote, excluindo aqueles que não participaram desse processo.

A questão do apoio institucional ao trote por intermédio dos docentes foi colocada de forma objetiva no relato a seguir:

Professores... um funcionário que estudou e trabalhou lá foi o Otávio<sup>36</sup>, era mais nervoso, falava alto, mas também pela autoridade, ele não deixava não os alunos darem trotes, eles tinham apelidos, o Júlio<sup>37</sup> era “Calango”, o do Otávio era “Cavalo”. O Júlio era totalmente omissos com relação a isso, né, ele era bem tímido, tinha dificuldade pra dar aula... Mas na sala de aula eles não tinham problema com isso... Não eram a favor, mas, também não tomavam muitas atitudes, só quando ficava muito evidente (E 7)..

Aqui fica claro que a posição, aparentemente contrária ou “neutra” ao trote, que possivelmente escondia posição favorável por parte dos atores sociais da escola, é motivada pelo fato de que a cultura trotista estava vívida na subjetividade e na atitude cotidiana de parte dos educadores. Em especial quando estes aceitam apelidos, demonstram omissão e passividade com relação ao assunto durante a prática escolar, e não se posicionam com firmeza frente a qualquer expressão dos trotes no interior da instituição.

E7 também definiu a relação entre aluno mais antigo (de 2º ano) e de 1º ano e o papel dos docentes na mediação dos trotes no Colégio Agrícola de Uberlândia:

*“A lógica (do relacionamento) era sempre a do opressor e oprimido. Uma parte eles (membros da escola) fechavam os olhos.”* (E 7).

E7: “Quando viam alunos perseguindo sistematicamente outro. Na fila do almoço, na hora de recreação...”

---

<sup>36</sup> Nome fictício.

<sup>37</sup> Nome fictício.



Em determinados trechos dos dados dos entrevistados, como no relato abaixo com E7, há elementos que mostram o esfriamento ou extinção provável da participação dos estudantes e da comissão de trotes, na década de 1980:

Não me lembro não se tinha Grêmio, acho que tinha a Cooperativa dos estudantes. Não tinha nenhuma entidade de alunos que organizava os trotes. A recepção pela escola era bem formal, o aluno ia pro auditório, escola dá boas vindas, uma vez por semana tinha a “formatura...”

E 7 descreve o que era a formatura.

*“Ah, desculpe, era a formação de fila, formava aquela fila, hasteava a bandeira e cantava o Hino Nacional”*(E 7).

Diante do que expôs o ex-aluno e entrevistado 7, é possível supor também a partir das informações de E5 sobre o término do trote em 1983, que o grupo de alunos trotistas não estava mais respaldado por uma Comissão e pela instituição. E5 descreveu inclusive o momento de Formatura, que já tinha sido comentado por E6 na discussão da 1ª categoria. Entretanto, E7 não colocou que a formatura consiste em uma festa oferecida pelos alunos mais experientes da escola e sim como parte da recepção acadêmica, em um momento cívico (hasteamento da Bandeira nacional e outras, canto do Hino Nacional) organizado pela própria instituição.

Na entrevista nº 8, observa-se uma mudança interessante, apesar de pequena, no enfoque dado à recepção acadêmica pela instituição. Deve-se ter em mente que o período em que o entrevistado esteve na escola foi pós-1980. Nesta fase, além da contratação de novos profissionais da educação, parte da instituição intentou esforços no sentido do combate ao trote por meio de atividades esportivas, como descrito:

Teve uma época que, que teve sim, às vezes uma brincadeira, no horário normal de aula, no horário das sete às quatro, às vezes a própria escola fazia algumas atividades, por exemplo, jogos, houve uma época que teve 10 jogos em relação ao primeiro, segundo e terceiro ano. Para tentar unir as pessoas, teve aluno que não aceitava a ordem e foi embora da escola.(E8) .

E8 explica que houve uma fase com ações presididas por estudantes, como também atividades organizadas pela própria escola, como por exemplo, jogos para integração entre as turmas e combate da desunião entre elas. Provavelmente, essas

medidas foram tomadas para combater as brigas e ameaças, que tinham, em alguns momentos, ligações com os trotes. Pode-se afirmar também que o apoio ao trote na instituição, mesmo que indiretamente, era realizado por profissionais da área técnica, e o movimento contrário por profissionais do Ensino Médio (como E4).

Apesar das transformações na estrutura administrativa e nos saberes e práticas escolares que certamente contribuíram para ações combativas ao trote, as raízes culturais da instituição trotista ainda pareciam estar fortemente presentes no Colégio.

O fator cultural do Colégio Agrícola pode ser trabalhado a partir de um excerto da entrevista com E6, servidora fiel aos costumes da instituição:

Outra coisa assim, por exemplo, nós estudávamos na mesma época, às vezes eu não gostava muito de você não? Olha nós entramos em duas, até eu bem... foram três encrenca aqui na cidade. Não tinha primeiro, não tinha segundo, não tinha terceiro, minha filha, entrava todo mundo no meio da confusão. Era muito unido, mesmo. Era de impressionar, sabe? Hoje a gente encontra assim, né? Chega uma pessoa, a gente nem sabe quem é. Mas tem aquele carinho, aquela união, aquela coisa doida. Eu conheço, tenho amizade com várias pessoas que estudaram em outras escolas, em outros colégios agrícolas, é a mesma coisa. É a mesma coisa, se você for fazer a pesquisa, é a mesma leitura. De unidade, de união, os mesmos percalços que você vai encontrar aqui na nossa, você vai encontrar (em outras). As mesmas coisas, você fala assim gente do céu! As mesmas picuinhas, as mesmas confusões, vai encontrar a mesma coisa. É assustador. É a mesma coisa do lugar, do grupo, do ambiente. E aí a gente começa a conversar você morre de rir. Porque às vezes eles contam casos da escolas deles lá, vai passando um filme. A gente pensa na nossa, aconteceu igual também. Você fala gente, é assustador viu? São pessoas diferentes, que viveram locais diferentes, que viveram assim, as mesmas vivências. (E 6)

Interessante pensar na fala de E6. O que será que há de cultural no fato de que os colégios agrícolas existam em locais diferentes, mas apresentem histórias, personagens, relações interpessoais semelhantes? E que muitos deles também apresentam características das instituições trotistas? O ambiente dos colégios agrícolas favorece certos tipos de comportamento humano? O que promove a construção do preconceito e da mentalidade do *ticket* em contexto brasileiro, no interior e na zona rural? Quais são as raízes culturais dos comportamentos preconceituosos e autoritários em indivíduos em contextos diferentes dos de *Alschwitz*, como esse do presente estudo?

Acredita-se que o ambiente dessas instituições educacionais produz a formação de indivíduos com características de personalidade semelhantes às do estudo de Adorno (et. al. 1965): autoritarismo, agressividade, submissão, cinismo, preocupação com

comportamento sexual dos indivíduos, dentre outras. Há que se ter em mente o conceito de personalidade para os frankfurtianos, não como uma entidade abstrata, mas um processo formado em ambiente trotista e mediado pela ideologia presente no próprio meio cultural. Neste ambiente, a relação entre os indivíduos é constituída de irracionalidade e ideologias que se baseiam em preconceitos sobre pessoas e grupos, que são altamente desprovidos de esclarecimento e conhecimento científico. A cultura do machismo perpassa a formação psicológica dos indivíduos e as relações sociais, de maneira a fortalecer as práticas trotistas.

#### **4.5.3 Trotes, preconceitos e relações entre alunos**

Sobre a categoria 3, um fenômeno muito interessante ocorre: os entrevistados inferem que não havia preconceitos de racismo, etnia ou homossexualidade durante a aplicação dos trotes nos colegas. Entretanto, os entrevistados explicaram que apelidos faziam referência a cor, características físicas (ser gordo, falante demais, ser franzino) e que apesar disso, os colegas não se sentiam rechaçados ou discriminados diante desses apelidos.

Tinha. Geralmente era a cor, de uma certa forma. Devido ao fato de ter uma leguminosa que se chama Mucuna Preta, geralmente tinha algum aluno com esse apelido. Não sei se outro apelido pertinente ao racismo... Tinha “N” apelidos né. Mas era pela característica do indivíduo. Por exemplo, esse menino, não pode nem pensar em falar nisso pra ele, ele é complexado até hoje, o Juarez<sup>38</sup>. O Juarez foi um acidente, ele foi pregar um prego, o prego veio e furou, aí perdeu um olho e naquela ocasião ele ficou muito sentido, depois ele falou, eles colocaram o apelido de Pirata. E não podia nem falar, porque se falasse e se forçasse muito naquela ocasião ele abandonava o curso. E até hoje ele não aceita (E1).

Os apelidos acima fazem referência a preconceitos racistas, e sobre deficiência visual. E1 afirma que houve muitos outros apelidos relativos a características físicas. O aluno que atualmente é servidor e recebeu apelido pela sua deficiência visual, conforme E1, ficou ofendido com o apelido recebido, o que foi evitado pelos colegas, uma vez que poderia levá-lo à desistência do curso. O indivíduo indicado foi convidado a participar

---

<sup>38</sup> Nome fictício.

deste estudo, mas se recusou alegando que em sua época de estudante ele não morava no alojamento, e que não tem conhecimento dos trotes.

Os preconceitos e a mentalidade do *ticket* são percebidos no procedimento de dar apelidos no Colégio, percebe-se também a identidade dentro de um raciocínio binário, em que papéis estereotipados e fixos são aceitos: normal *versus* deficiente, branco *versus* negro, ingressante *versus* aluno mais experiente, o que revela a presença de clichês de um mundo que exclui as diferenças humanas.

Ainda dentro da categoria 3, no caso específico dos homossexuais, um entrevistado aponta a “exclusão como forma de preservá-los”. Os homossexuais não eram “integrados” nos trotes, conforme relata E1:

Tinha inclusive na minha turma. Essa pessoa era diferenciada na turma. Como a gente vê é um curso mais masculino, né? Havia um certo respeito, eu percebi que aquele respeito, uma maneira de respeitá-lo era não envolvê-lo na turma. Era uma discriminação de modo sem agredir mais excluindo. Não sei se você entende. Deixava essa pessoa de lado, e esse menino na ocasião era da Estrela do Sul e ele nem morava no Alojamento. Ele pagava uma república aqui no seu Pedro, pai do Pedrinho indo ali pra Suíno. Eu via que havia um respeito pela pessoa [interrupção]. Ai professora esse menino tinha, normal. Eu percebia não sei se talvez ele era uma pessoa forte enfim né, já mais de idade um pouquinho... E como tinha alguns outros mais, havia um certo respeito...Se tivesse algum problema, não sei, até que tinha comentário, mas depois, extra horário. Mas era uma pessoa que não era discriminado, assim de uma forma pela postura. Mas o pessoal respeitava. E um desrespeito (respeito) era a interação, não interagía ele nas conversas e nas brincadeiras. Que já era uma punição né, se você analisar, não é? É um curso extremamente machista né. Hoje porque houve essa interação aí né, essa transformação você vê que as coisas mudou os conceitos.(E1).

Observa-se na fala que não era no trote que se manifestava o preconceito, mas, na exclusão do aluno homossexual da participação, ao privar-lhe do que era considerada uma forma de integração social, o trote. Além disso, o componente sádico de

personalidade associa-se à tendência a discriminar pessoas divergentes da maioria, como os homossexuais.

Além disso, o fato dos alunos homossexuais serem tratados de modo diferente ou excluídos dos trotes aponta para os aspectos de negação e projeção, por parte dos alunos que aplicavam os trotes. Esses elementos (negação e projeção) consistem em mecanismos de defesa (FADIMAN; FRAGER, 1980). Por meio do mecanismo defensivo de projeção, o aluno do 2º ano, no episódio supracitado, indivíduo com desejos homossexuais inconscientes, percebe no outro uma tendência à orientação homoafetiva. Esta tendência não pode ser assumida socialmente, motivo pelo qual precisa ser negada, ainda mais no contexto de uma escola com predominância masculina e tradicional. Ao mesmo tempo em que o estudante heterossexual nega seus impulsos homossexuais reprimidos, projeta-os no outro (aluno homossexual), uma forma de resolver psiquicamente os conflitos egoicos. Isto se traduz no momento do trote, ou seja, se o aluno heterossexual, que precisa preservar sua sexualidade masculina em uma escola machista, sente desejos voltados para a homossexualidade, não pode expressá-lo, precisa negá-lo e se defender. Assim, uma forma de resolver tal conflito é excluir os homossexuais do trote, o que pode até dar a impressão de civilidade, de que se incomodam ou respeitam a categoria dos ‘efeminados’ ou despreparados para o sistema patriarcal da instituição.

A fala de E2 abaixo confirma a exclusão dos homossexuais do trote:

Não. Olha, não era nem cogitado (fala em volume mais baixo). Entre eles não deixavam transparecer pra gente não, nem pra escola também, que eu me lembre não, era normal. Não tinha apelido diferente não, como se fosse normal mesmo, como é né, mas cada um pensa de um jeito.”

A fala de E2 reafirma a existência de discrição com relação aos alunos homossexuais, cuja orientação sexual sequer era mencionada. E2 reafirma o fato visto anteriormente de que não havia apelidos que revelassem a orientação homoafetiva dos alunos. O fato de a escola tratar normalmente a homossexualidade, ou melhor, negar a sua existência sugere mecanismo de defesa. Entretanto, isto não significa ausência de preconceito, como evidencia a fala de E5:

*“Tínhamos, nas turmas superiores a nossa tinha, todas as turmas tinham.”(E5).*

Acerca do relacionamento entre alunos heterossexuais e homossexuais, E5 afirma:

Nós convivíamos normal aí, só que... Mas na nossa época que nós vivíamos do autoritarismo, da Ditadura, então o cara podia conviver, mas igual hoje não, se expondo, não... Ninguém aparecia. Porque se chegasse a aparecer e desse na cara, era uma questão de ser desligado da instituição. Então o cara tava aqui porque ele queria, então ele tinha que preservar. Pra ele fizesse por aí, não tinha problema nenhum, mas tinha que ter uma discricção enorme (E5).

Faz-se necessária uma ressalva. E5 aborda o tratamento dado ao homossexual na convivência diária, não diretamente no tocante ao trote. A resposta apontou que o aluno homossexual era tratado de forma tão “natural” que não podia nem expressar a homossexualidade para não ser desligado da escola. Este fato é interessante, pois mostra a exclusão do indivíduo homossexual do sistema escolar, no período da ditadura e do autoritarismo. Exigia-se dos alunos uma identidade de “macho” para preservar a permanência na escola.

Segundo Horkheimer (2012), a cultura machista consistia em uma forma de transmissão da autoridade do Estado e da economia que era realizada pela Igreja e pela família. O poder do pai autoritário em relação à família era naturalizado. No Colégio Agrícola, esta cultura machista parece um meio de transmitir os princípios do governo militar daquele período.

A seguir, mais alguns diálogos confirmadores do machismo e da homofobia na instituição:

Se achassem que você era gay, ficavam te zoando, “você é veado...” Tinha um colega, Afonso<sup>39</sup>, de Buritizeiro. Ele saiu também. Diziam que era gay, por que ele cantava, era todo artista na época da escola. Depois, ele saiu de lá, aí recebi uma carta dele, dizendo que ele estava em tratamento psicológico porque diziam que era gay.(E 7).

*“Eram bodes expiatórios, porque quando no grupo você diz que não quer, aí pegavam mais no pé. O meu colega Afonso reagia, não aceitava o trote, mandava, então era mais perseguido por isso. Acredito que talvez ele hoje até seja homossexual mesmo.*

(E 7)

A fala de E10 sobre este assunto vai ao encontro dos relatos anteriores.

---

<sup>39</sup> Nome fictício.

Havia alunos, mas interessante que eram pouquíssimos, né? Eu não sei te especificar se tinha algum trote pra eles, né? Agora essa brincadeira de chamar de bicha de boiola era normal, digamos normal não era, mas fazia parte. Agora que era discriminado que era é muito, por todos né. Existia uma discriminação muito forte em relação ao homossexual. Eu lembro que uns dois saíram por causa disso. Todos nós discriminávamos. Hoje não, né? A gente vê que se tiver os alunos nessa condição já não são tanto discriminados.(E10).

E10 explica como era a participação dos homossexuais no trote da instituição:

Sim eram, nesse sentido de discriminá-los, né? Não sei se tinha um trote específico pra eles. [...] Eram a mesma coisa, não fazia diferença não. Mas sempre mais discriminado em relação à [...]apelidos mais característicos né? De “Rosinha”. Acho que foram uns dois que saíram da escola por causa disso, por ser homossexual. Eram e [...] e todos os dois, assumiram a homossexualidade. Agora tinha mais alguns, uma coisa assim, que não assumiam, ficavam meio retraídos, ficavam no campo e não assumiam, ficava mais complicada ainda a situação. Os que assumiam não aguentavam a pressão e pediam para sair da escola. Os outros ficavam lá e terminavam os cursos (E10)..

O entrevistado 10 descreve que não havia de fato trotes específicos para os homossexuais, mas admite que a discriminação acontecia por meio dos apelidos e de uma determinada pressão psicológica para agir segundo a norma social vigente. E10 relata que a desadaptação dos alunos com orientação homoafetiva ao Colégio culminou na evasão de alguns. Relatou ainda que os que não assumiam a homoafetividade viviam situação pior do que os colegas homoafetivos assumidos. É muito interessante a consciência crítica sobre o preconceito e o sentimento de exclusão dos alunos homossexuais que E10 demonstra ter em sua entrevista. Este participante assumiu que era um dos professores a favor do trote quando foi aluno e professor na instituição (ver em análise da categoria 2).

*“Não, todos iguais, ganhavam apelido, tudinho, e a brincadeira era a mesma dos outros. Não tinha diferença não.”(E9).*

As relações dos alunos mais antigos na escola com os negros e outras etnias também revela preconceitos ou exclusões:

*Bom, o que me falavam assim, eu era aluna a gente não tinha muito contato assim não. Não dependia de cor e nem de raça não, era aquele que pegar na reta, era colocar creme dental no cadeado, era pôr o cigarro com um pouquinho de fogo. Era*

*esses tipos de brincadeira assim. Não tinha escolha por cor, raça não, de jeito nenhum (E2).*

E2 afirma que as alunas não tinham muito contato com o trote, o que denota a exclusão de gênero no trote da escola. A entrevistada explica que o critério para colocar o apelido era aleatório, o primeiro contato com o ingressante, o que fosse engraçado. Os trotes do “bituca” (colocar cigarro entre os dedos do aluno que estava dormindo), entre outros, eram aplicados a qualquer aluno, independentemente de etnia ou raça.

*“Era algo diferente, havia gozação... E canalizava pro apelido, que é capaz de pôr o dedo na ferida da pessoa... mas, não aparecia rivalidade da própria turma para com ele nos outros trotes por causa disso.” (E4).*

E4 endossa o dito de E2 ao afirmar que não havia trotes específicos para os alunos com diferenças, mas sim comportamentos e brincadeiras sádicas por meio do apelido. A negação do racismo foi recorrente no estudo.

Não tinham racismo de forma nenhuma, era preto, era branco, igual tinha os japoneses, uns lá do Acre, do Pernambuco, do Pará, do Rio Grande do Sul, era tudo igual, tinha uma mistura, só nunca deu índio, dava muitas procedências, mais tinha o Brasil inteiro, a alma do Brasil inteiro, e referência era a mesma, se tinha apelido pra um, todos nós tínhamos um apelido, naquela escola, outros dias não sei, até quanto estava lá o apelido era sagrado, era tão sagrado o apelido, que até os professores, menos eu, até os professores conheciam os alunos pelo apelido, professor, direção da escola, servidor geral, todo mundo conhecia os alunos pelo apelido.

E3 lembra que todos os alunos de todos os estados do Brasil eram tratados igualmente na escola, e que todos recebiam apelido. Como dito anteriormente, o apelido aplicado nas instituições trocionistas é uma forma de preconceito em relação às diferenças (ALMEIDA JÚNIOR; QUEDA, 2003; 2006). A evidência acima de que os professores conheciam os alunos por apelidos fortalece a ideia de instituição trocionista. O fato do apelido ser sagrado confirma sua tradicionalidade no Colégio, tornando-o evento naturalizado.

E5 refere sobre o apelido, preconceitos e as relações entre os alunos:

Tinha, mas, naquela época, era o seguinte, o cara começava, mesmo que ele não se adaptasse, logo, logo ele se adaptava, então, por



exemplo, a questão da discriminação principalmente, por causa de cor, nós já botávamos o apelido nele de “Bola 8”, Bola 8 na sinuca era uma bola preta, “Negão”, “Crioulo”, então logo, logo ele se interagia, levava na brincadeira, e esquecia a questão de discriminação. Mas tem pessoa que não gostava, mas a partir do momento em que ele se interagia com a turma acabava com tudo, porque essa questão de apelido de mau gosto é questão de adaptação, integrou que seja, quanto mais você fica preocupado, pior fica.(E 5)

O professor afirma que no Colégio Agrícola a adaptação do aluno se dava por meio do apelido, que era uma forma de fazer a integração dos estudantes. Existia a ideologia de que era melhor o aluno aceitar o apelido para não sofrer perseguição. Percebe-se nesta questão uma contradição, pois o aluno tem que aceitar o apelido para integrar-se, mesmo que o apelido signifique uma referência identitária pejorativa. O preconceito racista torna-se naturalizado no trote, por isso as contradições e a exclusão não são percebidas.

E5 apresenta outros exemplos de exclusão por meio do apelido:

“Não, não, era tudo igual. Mas tinha o “Baleia”, tinha as questões homossexuais...” (E5).

É, no apelido. Aqui todo mundo tinha apelido. Tanto é que eles me conhecem aqui por “(...)”<sup>40</sup>, na minha época a primeira coisa que a gente chegava aqui era... que meu apelido era (...), então, ah, (...)! Ah, cadê o (...)”<sup>41</sup>? Porque eu era do mesmo tamanho, só não era gordo, era magrinho! Não, você já tá velho, já é um “(...)”, e eu não preocupo, porque se eu preocupar, por isso que eu não preocupo, mas a hora de respeito é respeito! Então a gente levava tudo na brincadeira, e você acostumava! Existia apelido de mau gosto, existia apelidos muito feios por aí (risos), então era normal. E nós nos acostumávamos. Nós tínhamos um colega que se chamava Chomba, Chomba é vulva, essas questões assim (risos). Aí, posso falar meu apelido pra você? Qual o seu nome, seu nome era o apelido... nós não podíamos falar o nome, fulano, era (apelido). E trocava, era uma maneira de você... (integrar-se).

Na fala acima vê-se claramente as contradições inerentes ao apelidamento, que não integra genuinamente o indivíduo ao grupo, insere-o no grupo trotista e segrega psicologicamente. A fala de que os alunos acostumavam-se com os apelidos denota a naturalização do ato e da violência e exclusão presentes nos tipos de nomes dados aos

<sup>40</sup> Apelido omitido para preservar identidade do entrevistado.

<sup>41</sup> Apelido omitido para preservar identidade do entrevistado.

colegas. Uma integração psicossocial sadomasoquista se realiza (ZUIN, 2002). Na UFSCar, o trote integra os alunos de forma sadomasoquista por meio da aula trote, um meio de vingança dos alunos em relação aos professores ditos “carrascos”. No Colégio Agrícola, o apelido une o prazer e a raiva relacionados à subordinação do aluno do 1º ano ao trote aplicado pelo aluno do 2º ou 3º ano. Os risos do entrevistado 5 atestam a presença do sadismo e masoquismo implícito no apelidamento pejorativo. Os apelidos de cunho sexual como “Chomba” evidenciam o caráter sexual associado aos impulsos de vida e morte presentes nos trotes, pois ao mesmo tempo em que favorecem a integração social, permitem a destrutividade (FREUD, 1989b; COSTA, 1984; ENDO, 2005).

Ah, não. Aí, o nome era a esquisitice. O nome mais esquisito que tivesse, eles colocavam. Então eles não usavam muito pela aparência, não. Eles queriam botar um apelido na pessoa, aquele que chamasse a atenção. Por exemplo, nós tínhamos uma colega que tinha as pernas manchadas, e como é que nós vamos botar apelido nessa colega nossa? Botaram o apelido nela de “Malhada”, “Malhada” era o nome lá da vaca que nós tinha a vaca pintada (risos). É chacota mesmo, gozação. (E5).

O entrevistado 5 afirma que o que definia a escolha do apelido era a “esquisitice” e não tanto a aparência física. Entretanto, o apelido mencionado acima tem relação com a aparência da aluna, pois remete às manchas nas pernas desta. Embora o motivo aparente seja a brincadeira, o apelido tem o sentido do preconceito em relação à característica física da garota, que é comparada a um animal. Trata-se de uma típica integração sadomasoquista, pois o ato de apelidar associa afeto e sadomasoquismo (ZUIN, 2002), o trote na UFSCar concilia afeto e relações sadomasoquistas, pois por meio do trote os alunos (tanto os mais experientes quanto os ingressantes) impelem dor aos colegas e também a si mesmos. Há na UFSCar uma identificação entre os alunos do 2º ano com os do 1º ano, por terem sido vítimas do trote no ano anterior, o que favorece afetos ambivalentes entre eles, ao mesmo tempo, simpatia e ódio. Pode-se dizer que o mesmo processo ocorreu no Colégio Agrícola de Uberlândia, prazer e pulsão de morte estavam unidos no emprego do apelido.

As informações do E10 complementam as reflexões acima:

O critério para definir o apelido era olhar na cara do caboclo e pôr o apelido, no momento. No grupo tem aqueles que têm criatividade para olhar na pessoa e colocar o apelido né? Ah, vamos chamar fulano de tal disso e daquilo. E esse apelido sempre de acordo

com as características físicas do indivíduo e do comportamento também, né? (E10).

Os trotes relacionados aos alunos diferentes caracterizavam-se por preconceitos, como evidencia a entrevista:

Geralmente, quem era japonês, era Japa. Quando nós chegamos, tinha vários alunos, que eram do Mato Grosso, que eram dos índios. Tinha, tinha sim. Olha menina, tinha já o “Índio”, a gente já sabia quem era. Sabe assim, geralmente as brincadeiras, elas eram assim, era generalizada (?), sabe assim. Não era aquela coisa ostensiva, sabe assim, não era não, sabe? Era assim, existia as brincadeiras, e tinha alguns (alunos ingressantes) que eram bravos, né? A personalidade é de cada um, e a gente sabe, e cada um tem a sua personalidade e tem a sua maneira, né? E tinha uns, que os meninos falavam, que os índios eram bravos. A maioria tinha receio deles (alunos indígenas do Mato Grosso), sabe? Quando eu cheguei a minha turma era a segunda turma que tava recebendo mais jovens. As outras turmas era adultos. Quando eu cheguei, por exemplo, na terceira série o pessoal era mais adultos. ...Daí em 78 a turma que chegou já foi de 80. Então, aí começou os mais meninos, entendeu? Agora os outros que eram mais maduros, eu convivi com eles um ano. E assim, todo mundo tinha receio deles. Comigo assim, eles tratavam a gente bem, sabe? E daí começou as pessoas assim, de 14 até 20, 21 anos. (E6).

E6 aborda o preconceito com os índios, a ideia preconcebida de que os índios eram bravos. Os trotes eram iguais para todo mundo, mas os preconceitos de modo geral apareciam no relacionamento diário com os diferentes, nos apelidos. A violência maior partia dos alunos mais velhos. Ingressantes do sexo feminino eram poupadas do tratamento agressivo: “Comigo, eles tratavam a gente bem”. Infere-se que a ênfase em dizer “que os índios eram bravos” sugere menos trotes aplicados nestes alunos, o que provavelmente resultou em menor convívio social. Importante salientar que o preconceito gerava o distanciamento dos alunos indígenas.

Adorno et al. (1965) mostrou como os norteamericanos apresentavam preconceitos em relação aos negros e judeus, o que demonstra que o preconceito está presente em contextos sociais diferentes e é respaldado por ideologias políticas. No

Colégio Agrícola de Uberlândia não foi diferente com os índios, homossexuais, mulheres, dentre outros.

Ainda sobre o preconceito, E7 acresceu algumas informações novas ao estudo:

Não, índio não tinha. Tinham vários trabalhadores negros. Ninguém ridicularizava ninguém por cor. Só “Negão” (risos). Mas não tinha isso. Houve um aluno que cantou uma música sobre Negro para o professor Diego<sup>42</sup>, aquela música “Fuscão preto”, e o professor não gostou. Mas nos trotes isso não acontecia. Você poderia conversar com o professor Roberto<sup>43</sup>, ele teve uma história interessante na escola, pois os colegas o chamavam de homossexual, ele não gostava. Ele era muito inteligente desde quando era aluno e acho que usava isso pra se defender um pouco, também.(E7).

E7 nega a existência de alunos indígenas na escola e relata alguns tipos de discriminação com colegas negros. Provavelmente, E7 não estudou com nenhum aluno indígena no Colégio. Ele informa que houve atos preconceituosos por parte dos alunos em relação a um professor negro e um aluno supostamente homossexual. O entrevistado explica que não eram observados preconceitos diretos nos trotes com relação às diferenças etnorraciais, aspecto anteriormente analisado neste estudo. Certamente, os preconceitos precisavam ser ocultados socialmente, por isso não havia trotes muito específicos para negros, homossexuais ou grupos diferentes. A fala de E10 vai ao encontro da ideia de aparente aceitação das diferenças de raça e etnia:

Pra ser sincero pra você, não tinha muita distinção não, né? Porque ali era um ambiente que parece que se igualavam. Todos que estavam ali estavam na mesma situação. Era mesmo muito fechado. Se tinha um grupo ali acabou, todo mundo a mesma coisa. Não tinha essa distinção. O próprio ambiente, o próprio internato igualava o grupo. (E10).

A opinião de que não havia nenhuma distinção racial ou étnica no alojamento e de que este ambiente igualava os alunos pode ser decorrente das condições de moradia, uma vez que os horários de refeição, de acordar, de descansar, etc., eram os mesmos para todos. Entretanto, no trote a discriminação de raça ou de etnia aparecia por vias mais discretas, como por exemplo, nos apelidos.

---

<sup>42</sup> Nome fictício.

<sup>43</sup> Nome fictício.

Assim, foram observadas expressões mais claras de preconceito no trote aplicado em pessoas com diferenças físicas:

Sim, os mais feios eram perseguidos pela feiura, os gordinhos, e os “bonitos” também, né, por exemplo, eu, não que eu seja bonito, mas também diziam assim: “olha ele tem olhos claros!”. Eu era da cidade, era o melhor aluno da sala. Só saí de lá porque a Dona Lílian não estava lá. Pedi a transferência e levei para minha mãe assinar, ela queria que eu continuasse. Mas eu não quis e não continuei.... na verdade esses que você falou eram mais perseguidos. O apelido era aleatório, olhava pra sua cara e botava o apelido. As mulheres eram Canhão, Fuzil, tem um grupo de meninas, acho que tinham apelido pejorativo, (tinha) a Lurdes<sup>44</sup>, mesmo assim, elas eram assediadas. Elas não levavam trote, eram mais protegidas pela Lurdes, ficavam no alojamento perto da casa do servidor.(E7).

A fala de E7 endossa a presença dos preconceitos vistos até agora em relação a alunos diferentes do ponto de vista etnoracial e da aparência física, além de evidenciar o machismo e a homofobia. O fato de o apelido ser dado desde o primeiro contato também ficou confirmado, o que reafirma a função de discriminação do indivíduo.

A questão do machismo aparece também no relato do E8:

*“Nessa época tinha umas três ou quatro mulheres. Brincavam tudo, a primeira foi a Lúcia<sup>45</sup>, filha do seu João<sup>46</sup>, funcionário da escola, agora depois eu não sei se teve mais não.”* (E8).

Aqui E8 diz que as mulheres também eram integradas no trote, mas vê-se nas falas de E7 que os trotes eram mais leves para as alunas: “Elas não levavam trote, eram mais protegidas pela Jucélia<sup>47</sup>, ficavam no alojamento perto da casa do servidor.”

Provavelmente as alunas passaram por trotes mais leves, como contar ladrilhos no prédio, etc.. A entrevista de nº 10 nos esclarece sobre isto:

---

<sup>44</sup> Nome fictício.

<sup>45</sup> Nome fictício

<sup>46</sup> Nome fictício

<sup>58</sup>Nome fictício.

*“Na minha época de aluno, só masculino. Mas na minha época de professor já tinham alunas. Elas tinham o alojamento separado, né? Agora os trotes entre elas eram muito poucos.” (E10).*

No que se refere aos alunos com diferenças físicas, a relação com os alunos mais antigos da instituição era permeada por preconceitos:

A primeira coisa que eles faziam era, dar apelido de acordo com a característica da pessoa, com o tamanho, falava, por exemplo, a pessoa pequena, botava apelido de Montanha, o gigante de Baixinho, era assim, procura o baixinho, já sabia que era o cara mais alto, sempre botava a característica de um animal, você se parece com tanto, então vou por esse nome, era assim né, eu tive apelido na escola, na época era equivalente ao trabalho que eu fazia, então todos eram desta maneira. Eu achava até engraçado (E9).

Neste relato nota-se novamente o sarcasmo presente nos apelidos. O próprio entrevistado afirma que teve apelido na escola e que achava isto engraçado. Este fato denota a concordância do entrevistado com o processo do trote. Importante lembrar que o participante teve uma história escolar em Colégio Agrícola também. Os apelidos acima apresentam caráter de exclusão das diferenças e são encarados como fatos banais no cotidiano escolar, naturalizando-se o preconceito (ADORNO et.al., 1965).

Isso aí eles punham um apelido mais feio nele. Não, teve um menino o Geraldo<sup>48</sup>, de Catalão, e hoje ele é até professor, em Morrinhos, não sei se é em Morrinhos ou Rio verde, todo mundo era amigo dele, e ajudava ele, era a maior festa com ele, ele se entrosou bem, brincava com todo mundo e tudo. O Geraldo era um exemplo para nós. (E9).

E9 nega a exclusão do aluno diferente, o que pode em parte ser verdade, caso os colegas realmente tivessem algum tipo de admiração ou solidariedade para com o aluno citado (Geraldo). Como foi descrito, esse aluno diferente, que pode ser pessoa com deficiência física ou intelectual, o que não ficou claro, pode ter se integrado ao grupo ao aceitar um apelido ou outras formas de brincadeiras. Neste caso, adaptou-se ao meio a fim de não ser excluído.

---

<sup>48</sup> Nome fictício.

Outro entrevistado relata sua percepção do preconceito nos trotes com alunos diferentes:

Ah, existia algumas bobagens de contar pastilhas. Às vezes chegava aqueles “menos inteligente”. Então, às vezes perguntavam quantas pastilhas e alguns queriam contar quantas pastilhas tinham. Outros já pediam uma fita métrica para medir e multiplicar. Os gordinhos mandavam fazer apoio que não tinham a mínima condição física para fazerem, né? (E10).

Questionou-se ainda nesta categoria as relações entre os alunos de 1º, 2º e 3º anos, uma vez que muitos preconceitos ou tipos de exclusão foram identificados:

O aluno do segundo ficava quieto, eles tinham medo do terceiro ano, não podiam dar trote, e o relacionamento do primeiro ano com o terceiro ano, era bom, porque se o segundo ano, fosse dar trote no primeiro ano, o terceiro ano protegia, e brigava com o segundo ano e então, era espécie de padrinhos, o segundo ano, ficava solto no meio, implicando com o terceiro e o primeiro, e sem levar vantagem, não, tinha particular, implicação de um com outro. (E 3)

Observa-se que o trote era uma espécie de instrumento de poder em torno do qual gravitavam os conflitos entre as turmas, havia uma aliança entre 1º e 3º anos contra o 2º ano. O 2º ano buscava revidar o trote sofrido no ano anterior, mas era impedido pelo 3º ano. Um processo de compulsão à repetição para elaborar a dor do trote era observado por parte do 2º ano (FREUD, 1989b; COSTA, 1984 e ENDO, 2005). Quanto maior o impedimento ao 2º ano de descarregar o ódio, maiores os conflitos entre as turmas, o que leva a conclusão de que o trote é um fenômeno esquizoparanoide, com identificações e projeções fortes entre os indivíduos do grupo com vistas à defesa frente ao trauma.

O acúmulo de ódio entre os alunos revelava diferentes relações entre os grupos, nos quais despontavam impulsos muito destrutivos por parte de alguns indivíduos:

Olha, geralmente os alunos da comissão (de trote) muitas vezes não eram os piores, os piores são aqueles que gostam de ficar por trás, sempre instigando e fazendo as coisas. Pra nós, por exemplo, o ano da comissão de trote minha que passou aqui, o menino era gente boa demais, um cara educado, não era de judiar das pessoas, dar trote, agora, os colegas dele, tinha umas pessoas, uns “caboclo” que você fala, isso é animal, não era gente, certo, eles maltratavam a gente demais. (E 5)

A frase de E5 demonstra existir um nível patológico de destrutividade por parte de alguns indivíduos. Costa (1984) afirma que a violência não deve ser considerada como inevitável no processo subjetivo individual. Isto é, apesar dos mecanismos de defesa serem indispensáveis para a formação do psiquismo humano, não é necessário que sejam violentos. Entretanto, quando ocorrem os processos de desintração (ou desligamento entre si) dos impulsos de vida e de morte dentro do psiquismo do indivíduo, pode haver um desequilíbrio dessa vida psíquica, o que resulta em um direcionamento de impulsos violentos contra outros indivíduos.

E6 acrescenta um dado interessante sobre os conflitos entre as turmas ao dizer que todos os alunos eram trotistas. Entretanto, confirma que o 2º ano investia mais na aplicação do trote.

É assim, são todos. Não tinha jeito. Porque assim olha, não sei se você já observou, a Terceira série, eles colocam a primeira série debaixo das asas, sabe, e a segunda série é “o bicho pegando”. Concorda? E isso, a gente vive isso, até nos dias atuais lá, né? E geralmente os embates maiores, era a primeira com a segunda e a segunda com a terceira, né? A primeira série quando tá chegando, tudo é novidade. É o ano da descoberta. Agora a segunda série, oh meu Deus! Então eles estão lá, igual uma antena, pra fazer todas. Então a terceira já está se preparando pra sair, porque já caiu na real né. Porque quer queira ou quer não, a terceira série já está ficando mais adulta, pois sabe que já está indo embora, né? Então assim, tem sempre os embates, a primeira com a segunda e a segunda com a terceira. (E6).

A fala de E6 lembra o conceito de instituição trotista de Almeida Júnior e Queda (2003) ao apontar que todos os alunos de alguma forma estavam envolvidos com a questão do trote, independentemente de o estarem aplicando.

O relato de E8 complementa a ideia de que havia um ideal de aluno trotista:

Eu acho que esses alunos mais líder, era os melhores para dar trote, eles tinham sempre uma liderança perante a outra turma. Ele era um líder e todo mundo se sentia bem com isso, e ele dominava a turma e dava trote. Principalmente naquela época nossa, era um menino mais roceiro, um menino mais humilde [...] que vinha do interior, do meio rural, aqueles meninos não estavam preparados, e chegar na escola e assumir uma convivência social com mais de 200, 300 pessoas da idade deles. Isso que era a dificuldade maior deles. (E8).

E8 indica que os alunos com mais liderança eram os mais bem preparados para darem trotes, pois a turma era oriunda predominantemente da zona rural e a escola exigia



um perfil humano forte. Era necessária esta liderança para aplicarem trotes e prepará-los para a convivência na escola (e também fora dela). Na época do Colégio Agrícola de Uberlândia, a educação profissional apresentava-se dualista, selecionava os alunos para o mercado e excluía os considerados menos aptos. Na escola trotista reproduzia-se a lógica da divisão social do trabalho. O taylorismo e fordismo na educação profissional contribuíam para formar o aluno capacitado para atender as demandas dos postos de trabalho (MANFREDI, 2002; FRIGOTTO, 2010).

Esta lógica de reprodução da divisão social do trabalho transcorria também na relação entre os alunos ingressantes e os trotistas:

*“Se o cara era bom ele entrosava logo, se não era, o cara não aceitava, já era mais difícil.” (E8).*

A ideia de que era o ingressante que tinha que se entrosar, aceitar as atividades consideradas brincadeiras, os trotes, é defendida por E8. O conceito de bom aluno era o aluno obediente ao sistema acadêmico desde a recepção. As concepções fordista e taylorista de educação estavam instaladas, selecionava-se os alunos para a permanência na instituição escolar, bem como para o mercado de trabalho futuro (MANFREDI, 202; FRIGOTTO, 2010).

Nas entrevistas a seguir, observa-se que o trote era visto como uma maneira de integração de alunos no ambiente de internato.

*“Não, o trote existia mais na escola porque ele ia morar lá, pra quem ia morar lá, quando a pessoa chega no internato, já era diferente, agora quando não era na escola, nesses outros colégios que você vai e volta a convivência é menor, o trote é menor.”(E9).*

Pra ser sincero pra você, não tinha muita distinção não, né? Porque ali era um ambiente que parece que se igualavam. Todos que estavam ali estavam na mesma situação. Era mesmo muito fechado. Se tinha um grupo ali acabou, todo mundo a mesma coisa. Não tinha essa distinção. O próprio ambiente, o próprio internato igualava o grupo. (E10).

Os entrevistados 9 e 10 trazem fatos interessantes à tona, afirmam que as escolas agrícolas que têm mais trotes são aquelas cujos alunos moram no internato e que, por isso, a discriminação não era necessária no interior deste. Pode-se pensar que o ambiente do

internato igualava todos, independentemente de sua característica etnoracial, de gênero (de preferência masculinos) ou classe social, porque o darwinismo social subjacente se encarregava de fazer a seleção dos sobreviventes. Somente os alunos mais fortes sobreviveriam a uma “bateria de testes” e provas como acordar cedo após uma noite de terror e ficar acordado para assistir aulas, realizar trabalhos manuais exaustivos, como empregado do aluno do 2º ou 3º ano durante o dia. Além disso, banhos frios, ser privado de refeições quentes, de carnes e doces. Não é por acaso que E7 chama o Colégio interno de “**campo de concentração**”. Acrescenta-se aos desafios descritos a necessidade de, ao final do curso, ainda ser aprovado, não somente no que se refere ao aproveitamento acadêmico, mas também conseguir ser encaminhado ou indicado pelos colegas e/ou professores, “padrinhos”, como técnicos agrícolas para alguma empresa de renome no país.

A extinção das Escolas Agrotécnicas Federais e transformação em Institutos Federais, fez com que os internatos diminuíssem progressivamente em número de vagas. Tal fato pode ser considerado um importante passo na dissolução do estágio medieval das escolas, uma vez que extingue um ambiente cultural propício à barbárie dos trotes.

A expansão da rede dos Institutos Federais a partir do governo do PT em 2009 reafirmou a formação profissional integral e auxiliou na maior procura dos alunos por cursos superiores e tecnólogos. Tais mudanças trazem esperança de que o problema do trote estudantil definitivamente chegue ao fim, desde que não tenha continuidade nas universidades.

#### **4.5.4. Sentidos e significados dos trotes para alunos de 1º, 2º ou 3ºano, para a comunidade escolar e para o mercado de trabalho.**

Na análise desta categoria, são apresentados os sentidos e significados sobre o trote a partir de 3 (três) pontos de vista: dos alunos, da comunidade escolar, envolvendo servidores e professores e do mercado empregatício. Deve-se lembrar que a análise de conteúdo refere-se a elementos trazidos pelos participantes da pesquisa. Essa interpretação é importante, uma vez que o trote apresenta diferentes conotações de acordo com os indivíduos implicados no processo trotista.

Eu vou falar com base nos alunos mais antigos da instituição né, aquilo ali era uma maneira de dizer que ele tinha mais experiência. Que ele já conhecia mais o habitat. Era uma maneira de mostrar para o aluno ingressante que as coisas tinham regras né. Quer dizer que tinha determinado período que ela tava fazendo aquilo porque ele já tinha determinado período ali né. Era até uma maneira de você fazer com que

o aluno está dentro de casa e ele não pode ter, ele tem as restrições, ele não pode estar ali e fazer o que ele quer. Como fila de almoço, fila pra tomar banho, então quer dizer, era uma forma socioeducativa. Era uma forma de ir preparando o indivíduo pra vida e pro mercado de trabalho. Não é por aí, lá em casa era uma coisa, minha mãe me tratava de uma maneira, mas aqui era diferente. Era uma maneira de preparar o indivíduo para o aspecto social e educativo. Então era uma cultura. (E 1)

E1 mostra o ponto de vista de um ex-aluno trotista, relata como vivenciou no passado. Para E1, o aluno de 1º ano deve ser adestrado ao novo ambiente, que é uma nova casa, não é a casa de seus pais. Uma vez no internato deve-se perder as mordomias que tinha no meio familiar, ser escravizado era um modo de fazer esta adaptação. Apesar da irracionalidade do ambiente trotista, de forma irônica E1 afirma que ali havia regras, por sinal, escusas, o que claramente eram vistas como um modo de prepará-lo para a vida social e para o mercado de trabalho, que era uma “selva”. A palavra “socioeducativa” remete ao sinônimo de medidas punitivas que são utilizadas em ambientes para menores infratores, que visam corrigir o comportamento e caráter do indivíduo. Uma distorção de termos utilizados pelo ECA é percebida. De fato, trotistas são criminosos, mas o entrevistado defende que quem precisa de medida socioeducativa é o aluno ingressante e não o trotista. O raciocínio binário de novato e veterano é explícito, não há meio termo, um que é mais experiente que não tem nada a aprender com o mais novo na escola, há alunos “bons” e “maus”.

E3 reproduz os significados sobre ingressante e trotista que ouvia dos colegas do Colégio:

*“O significado, diziam eles, era fazer bom entrosamento com as turmas, que estavam dando trote para o entrosamento, para os alunos familiarizarem-se com a escola (risos).” (E 3)*

O mesmo raciocínio de que o trote promoveria a integração entre alunos do 1º ano foi repetido aqui. E3 não se posiciona, diz que esta era a visão dos outros, seus colegas professores.

E6 afirma com convicção, se posiciona de fato ao afirmar que o trote significava integração dos alunos:

Era realmente, o trote era uma integração entre os grupos. Porque, por exemplo, quando nós chegamos o nosso mês, era ali de brincadeiras, né? E aí no dia da nossa formatura<sup>49</sup>, da nossa festinha, encerrou-se os trotes, encerrou-se as brincadeiras. Ficava ali os apelidos, né. Era ali de integrar, eu acredito que em todos os outros lugares a mesma coisa, sabe?.(E6).

E4 que não defendia o trote, por vê-lo como instrumento de rivalidade entre turmas, explica que o trote era uma espécie de diversão para os alunos internos:

Não melhorou (o trote), até quando eu saí de lá, não havia tido mudança significativa em relação ao trote. E também, tinha um problema. Eles não saíam, ficavam confinados. O internato era um direito, o aluno adquiria o direito de estudar e o direito de alojamento, não tinha diversão, então o trote era um tipo de diversão. Então isso gerava um segregamento grande entre turmas, o 3º ano era inimigo do 2º e os alunos do 1º eram inimigos do 2º e 3º.(E 4).

E4, embora não seja defensor do trote, considera a reprodução desta dinâmica como um meio de fuga do lado destrutivo do trote e do ambiente entediante do internato, em que não havia nada de divertido para se fazer. E4 critica, e ao mesmo tempo justifica o ato violento dos alunos, aponta que os aspectos sádicos do trote reafirmavam a necessidade da busca de satisfação no prazer, uma vez que serviam como mecanismo de defesa, como negação ao desprazer do confinamento. Entretanto, tinha como consequência a segregação dos alunos entre si, o que gerava inimizades. O entrevistado atuava no Ensino Secundário (atual ensino médio) e assistia no âmbito disciplinar os alunos que moravam no internato. A Escola dava o direito de morar e estudar, e formava alunos para o curso profissional e de formação geral. Entretanto, nesta época, o ensino profissional lutava contra a formação dualista, em que o curso secundário formava os alunos ricos para os cursos superiores, e o profissional formava os mais pobres para trabalho (FRIGOTTO, 2010).

Para a sobrevivência do eu na difícil “arte” de estudar e, principalmente, se preparar para o trabalho e voltar formado para casa dos pais, muitos mecanismos de defesa, em forma de compulsões, eram mobilizadas. Entre eles: o uso ou abuso de álcool, de drogas (ver entrevista com E 7), a violência dos trotes que fazia sofrer o outro e a si

---

<sup>49</sup> Nesse contexto, formatura tem o sentido de um procedimento de formação de fila para o momento cívico, para ouvir o Hino Nacional e hasteamento da bandeira, ao som de uma Fanfarra, ocorrido após o 1º mês letivo, período de trotes (Fonte: Entrevistado 7).

mesmo. Ou seja, comportamentos que constituíam “boias de salvamento” ao desastre interno e externo ao indivíduo (LASCH, 1986).

Além do sentido de entretenimento, para alguns participantes o trote era sinônimo de poder, instrumento de opressão do aluno mais velho contra o mais jovem e símbolo de masculinidade:

Uma explicação que tinha era que ‘o macho tinha que passar por isso’. E eles atribuíam o trote a isso pra justificar as atitudes que eles iam tomar depois, “agora que eu tenho oportunidade de exercer o poder, eu vou abrir mão? Não vou mesmo!. (E 4)

Na fala, percebe-se a compulsão à repetição do trauma por parte dos alunos mais velhos, ao reproduzirem o trote.

O relato seguinte ilustra a divisão da escola em dois lados opostos, instituição trotista e instituição não-trotista, segundo os significados atribuídos por dois grupos de docentes:

Então aquele pessoal que tinha um poder cultural maior, aqueles professores que já tinham passado por uma experiência em faculdades, talvez tivessem uma posição contra, mas ainda tinha muitos professores que achavam que aquilo fosse uma fonte de selecionar o aluno pra entrar na instituição, porque aqui era uma instituição muito complicada. Você tinha que trabalhar na zona rural, com coisa mais bruta, você tinha que trabalhar executando serviço pesado, então o cara que chegasse aqui muito melindroso, não se adaptava ao sistema. Então tinha pessoas que achava que aquilo era uma maneira de fazer uma seleção natural das pessoas a partir disso aí.(E 5)

O sentido de que o trote seria treinamento para o mercado de trabalho, já foi discutido anteriormente. A educação profissional dualista, preocupada em preparar alunos para o ensino secundário segmentado do ensino profissional (FRIGOTTO, 2010) reproduz a exclusão dos alunos de classes trabalhadoras da Educação. Ao instituir o trote, as escolas profissionais impedem a formação de uma consciência crítica que permita ao aluno ascender socialmente e romper com a desumanidade da violência escolar. A escola agrícola do passado, identificando-se com a prática trotista, capacita empregados tecnicamente e psicologicamente para vagas de acordo com uma ética dualista, explorando-os como operários, ou conduzindo-os a cargos de chefia no mercado de trabalho.

A barbárie dos trovistas é definida pela animalidade dos indivíduos que praticam o trote:

*“É igual animal. Quem que predomina. A lei do mais forte.”*(E 5)

Para os alunos, de acordo com E5, a realização do trote envolvia um raciocínio altamente binário: forte ou fraco, superior ou inferior, novato burro ou TA (aluno do Terceiro Ano). Sentimentos ambivalentes também faziam parte destes pares opostos:

Pros novatos a gente via como uma forma de humilhação, nós sentíamos muito inferiorizados em relação aos demais, e pros outros se sentiam superiores, era uma maneira deles tirar a forra daquilo tudo que eles passaram anteriormente, nos anos anteriores, vou fazer com os outros, o que eu passei o que eu sofri. (...)Uma espécie de poder. Então eu estou aqui, eu detenho o poder, eu sou superior. Entendeu? Agora, pra quem é humilhado, né, sempre é aquela, nós estamos sempre lá embaixo, somos inferiores. (E5)

A lógica do preconceito e da opressão está presente no cotidiano do trote, assim confirma o E7:

Para os que aplicavam (o trote significava) não revide, mas era mais o sentido de fazer o que fizeram comigo. E para os do 1º ano, era mais os sentido de opressão mesmo, você só será aceito se passar por isso. O que tornava extremamente difícil a vida do aluno ali..., por causa das ameaças, e acho que isso afetava o pedagógico, o desenvolvimento dos alunos; eu não, tinha facilidade, mas tinham muitos colegas que sim, tinham que trabalhar, só sobrava tempo de estudar à noite.(E 7)

E7 comenta sobre o prejuízo pedagógico que os trotes geravam para os alunos ingressantes, pois este afetava negativamente a aprendizagem escolar daqueles que apresentavam dificuldades, o que se somava aos trabalhos manuais obrigatórios.

Segundo um julgamento totalmente invertido, E8 confunde inclusão escolar com permissividade ao trote:

Depois que a gente vai amadurecendo, eu acho que muitos desses trotes aí, por desligamento, que eu votei para ir embora, que muitos alunos que tinha vocação pra um bom profissional, naquela área que ele estava fazendo, ele foi desligado da escola por causa de uma brincadeira de um trote. Que isso faz parte, às vezes tem empresa que você vai trabalhar hoje, eles dão trote no cara, é o sistema de

entrosamento. Fazer as tarefas, dar os piores serviços pra eles. Isso dentro da minha empresa acontece isso. Essa é a maneira do ser humano de adaptação. (E 8)

Uma questão é a inclusão escolar de alunos com dificuldades pedagógicas ou algum tipo de dificuldade de comportamento. Permitir a permanência de alunos que não aprendem, têm comportamentos considerados inadequados ou necessidades especiais e que precisam de auxílio por parte da escola para conseguirem a promoção escolar. Outra questão bem diferente é não punir ou não desligar alunos que praticam trotes. O professor considera que deveria ter apoiado os alunos trotistas, ao afirmar que uma “brincadeira” teria sido o motivo de expulsão de alunos do Colégio Agrícola. Entretanto, foi visto que os trotes não são jogos que se caracterizam pela igualdade de papéis entre os indivíduos (HUIZINGA, 2007). O significado do trote dado por E8 é de treinamento escolar para a vida de exploração e hierarquia presente em empresas (FRIGOTTO, 2010), de maneira a naturalizar fatos sociais e políticos, como a desigualdade social presente na oferta de empregos.

Em certas entrevistas uma moral perversa é observada. Comportamento moral adequado é julgado inadequado, e o denunciante do trote é visto como “dedo-duro”:

Não, eles falavam vou tomar trote, esse ano porque ano que vem sou eu. Depende de cada um, se ele não teve aquela aceitação, ah, trote seria massacrante, né? Se ele teve aquela facilidade em viver em grupo, aí é diferente. O trote ajuda o cara a ser líder, né? Às vezes o cara fazia alguma coisa errada, antigamente acontecia muito isso. Aconteceu um caso, um cara lá no Mato Grosso, ele deu um trote num menino que estava no primeiro, um dia que ele foi pegar o certificado dele. Ele estava lá na fila para pegar o certificado, o menino que levou o trote no primeiro ano, levantou e meteu a mão na cara dele. [...] Por exemplo, às vezes o cara fez alguma coisa errada, aí o cara ia lá na direção e contava, daí depois de um tempo descobria, aí era complicado, porque o entrosamento da turma ficava complicado. (E 8)

E8 considera o trote para 1º, 2º e 3º anos da mesma forma que alguns dos entrevistados, ou seja, de que se o 1º ano aceitar, sabe que nos próximos anos poderá vingar-se nos demais alunos ingressantes. É a visão de que o trote integra os alunos. Além disso, o próprio entrevistado posiciona-se a favor do trote, de modo que, quem denuncia está agindo inadequadamente, atrapalhando o bom convívio grupal. A identificação com o agressor de que falava Anna Freud (1983) aparece constantemente neste excerto, é preciso identificar-se com quem o agrediu, mas fazê-lo para vingar-se do passado. O

problema é que este círculo psíquico e objetivo nunca se rompe, pois o trote alastra cada dia mais a chama do ódio. O trote é um processo voltado para a compulsão à repetição de identificações e projeções entre indivíduos (COSTA, 1984). Porém, parece que por se repetir ciclicamente cria-se uma corrente de pulsão de morte interminável.

Na mesma linha de pensamento de E8, E10 posiciona-se sobre o trote como um integrador de pessoas:

Primeira coisa para integrar o grupo. Agora o terceiro ano, o objetivo dele era demonstrar superioridade e liderança. Eles achavam que tinham que dar o trote para demonstrar o espírito de liderança. E por incrível que pareça os que recebiam o trote achavam que era normal. Não se opunha não. Raspava a cabeça, tinha que raspar a cabeça mesmo. Ninguém podia dizer que não ia participar do trote. Por mais que apareciam os “casca grossa”, até certo ponto ele aceitava o trote porque fazia parte da cultura da escola, até certo ponto, lógico. Até determinado limite. Até certo ponto todo mundo aceitava os trotes, era normal. (E10)

Abaixo, outro participante afirma que além do trote significar entrosamento, este era comum em todas as escolas agrotécnicas pelas quais ele passou. E9 foi criado em um colégio interno e depois estudou em Colégio Agrícola no Espírito Santo, depois foi servidor no colégio de Uberlândia (ver entrevista N° 9 em Apêndice).

*“Significava entrosamento, entre eles, as escolas agrotécnicas em termos de trote eram parecidas, não tinham diferenças, pelo menos, as que eu passei. Apelido era normal. Inclusive NM<sup>50</sup>.”(risos) (E 9).*

No seu relato, E9 explica que em todos os Colégios Agrícolas pelos quais passou reconheceu a presença dos trotes. Com essa informação, E9 lembra o fator cultural que é comum a todas as escolas agrotécnicas. A questão da pesquisa ressoa novamente: o que existe em termos de caldo de cultura nos Colégios Agrícolas que fomenta a tradição do trote? Esse caldo cultural perpassa muitas décadas e lugares distintos, qual é o seu constituinte psicossocial? Preconceito, identificação com o agressor, mentalidade do *ticket*, impulsos de morte. É necessária uma mudança no enfoque sobre o trote, contextualizando-o no cenário histórico passado de maneira a perceber a urgência da não defesa deste ato no presente, como bem o faz o E10:

---

<sup>50</sup> Apelido fictício.



Não. Eu acho que é um tema bem interessante, bem legal, porque hoje eu não sei como anda mais. Estou afastado da educação tem muito tempo. A gente tem visto muitos problemas seríssimos com o trote e que traz prejuízos para toda a comunidade. Hoje eu não vejo com bons olhos os trotes não. Penso eu, acredito que não é viável. Agora estamos falando de épocas totalmente diferentes e ambientes totalmente diferentes. A Escola Agrícola era um lugar muito isolado. Então a cabeça daquele grupo estava voltada para isso, com esse tipo de brincadeira. Mesmo fora do ambiente de escola, de sábado, de domingo de se divertir fazendo trote nos outros. Era uma faixa etária muito diversificada, uma faixa etária de 20 anos no começo, né? (E10):

Neste trecho de entrevista, E10 adverte que o trote era bom para os enfrentamentos necessários no Colégio Agrícola e que hoje, depois de muitos anos que ele está afastado do meio educacional, tem outra visão sobre os trotes, não os aprova mais. O participante relembra que o trote era um meio de entretenimento por parte dos alunos internos, ou dos que passavam os meses todos morando no alojamento. Na cultura do narcisismo nos tempos do capitalismo tardio, a sobrevivência às dificuldades externas impõe aos indivíduos esforços árduos, a ansiedade transforma-se em comportamentos compulsivos para driblar a dor e o sofrimento (LASCH, 1986). No caso específico do Colégio Agrícola, tal como dito por E10, é preciso trotar o outro para suportar a saudade dos pais, a distância do lar, a falta das comidas saborosas, o clima de camaradagem sem as ameaças constantes de retaliação e também evitar perseguições por não pertencer ao grupo. Dar trotes, após ter sido vítima, é a promessa de um pouco de arrefecimento do impulso de destruição, ao despertar em si próprio pequenas doses de prazer intercaladas com faíscas quentes de ódio sobre os colegas.

Para finalizar, as palavras de E10, hoje professor aposentado do IF- Uberlândia, ontem, um aluno e professor que admirava a estrutura administrativa do Colégio Agrícola de Uberlândia, sobre a sobrevivência no internato:

Eu acho que a Escola Agrícola ensinou muito, naquela época... Ali você aprende ou não suporta o sistema. [...]. Eu fui coordenador da área de campo vários anos, então, a indisciplina do aluno interferia lá no meu setor, por exemplo, o aluno não foi lá na bovino hoje cuidar do gado, porque estava dormindo. Então queira ou não você estava envolvido na vida do aluno, então se estava fazendo outra coisa, interferia no nosso trabalho lá na escola. Naquela época dependia diretamente da mão-de-obra do aluno para fazer tudo aquilo.

Não adianta falar que era aula prática, era trabalho mesmo. Eles trabalhavam o dia inteiro, arrumando cerca. Bater pasto, enxada, limpar rego d'água. A gente tinha que colocar aquilo ali como aula prática. Os alunos mais humildes se submetiam e não questionavam, mas os melhores de situação não se submetiam. [...] Eram pouquíssimos alunos naquela época e chamava o trabalho de aula prática. Ah, vamos tirar os alunos da sala de aula porque vai chover e eles precisam carregar os sacos de arroz lá do pasto. Muitos professores não concordavam, mas precisava fazer aquilo. Muitos professores iam contra, brigavam com o sistema, porque não concordavam com isso. E aí começavam as brigas né? [...] A Escola foi um espetáculo, foi um excelente local de trabalho, eu ainda tenho muitas amizades lá. (E10)

E 10 diz que a escola internato era um teste de sobrevivência e o trabalho manual era cobrado do aluno, mas na verdade isto não constituía aula prática e sim manutenção da escola. Nesse contexto, o trote era tanto uma válvula de escape das pressões laborais e fonte de prazer/sofrimento para sobrevivência do indivíduo (LASCH, 1986). O trote também tinha significado de preparação para a vida profissional. Segundo E10 vê-se a divisão social na própria escola, os alunos pobres aceitavam o trabalho manual, os alunos mais ricos não. Na realidade, da clientela da escola havia separatismo: dividir o trabalho manual para os mais pobres e o trabalho de direção para os alunos mais ricos (FRIGOTTO, 2010; MANFREDI, 2002).

#### **4.5.5. Trote e autoritarismo docente**

Inicialmente, a relação entre trote e modelo autoritário professoral é mencionado em alguns casos, como no relato de E1:

Era uma questão, por exemplo, naquela época era uma lei, nós estávamos num período de ditador né, era uma questão de respeito. Era uma cultura das pessoas que vinham pra cá, pessoas que vinham da roça, a cultura de chamar de senhor e senhora, né. Com licença. Isso acontecia, eu vejo a causa desse acontecimento, devido às pessoas ter essa cultura, devido ao fato da origem, porque a clientela que você tinha, [...] era exclusiva praticamente ligada à área. Inclusive o próprio lema ligado naquela ocasião era “aprender para fazer, e fazer para aprender”. Significa que 50% teoria e 50 % prática, isso era obrigatório. Naquela ocasião você tinha aula das sete horas da manhã até as onze e meia, almoçava e você iria para as unidades educativas de produção, ou era semanal ou era quinzenal em uma unidade. Essa semana você tá na

suíno, semana que vem você tá na bovino, na outra semana você tá na avicultura, você rodava, todos os dias acontecia isso aí. E lá tinha um professor também. E uma coisa assim, você realmente aprendia. Aprendia fazendo. (E1)

O professor atribui o relacionamento obediente dos alunos ao modelo autoritário dos professores, inspirado na fase da ditadura militar brasileira que se refletia também no modelo de ensino agrícola, o qual, conforme relato do professor, era baseado no modelo de ensino dividido entre teoria e prática. Conforme esclarece E10 em relato abordado na Análise da Categoria 4, este modelo de ensino aprendizagem pautado na aula prática era na verdade uma exploração do trabalho do aluno jovem. E1 reconhece que a maioria dos alunos era de origem rural e se sujeitavam à autoridade escolar.

No relato abaixo, E1 fala que não aceita a democracia e defende a época da ditadura militar, falando de seus benefícios para as autoridades escolares:

Então, foi uma aceitação natural, inclusive eu terminei em 79 e 80 já comecei como professor, nós éramos na minha turma de 79 alunos. De 79 alunos eu fui convidado para vir trabalhar, eu tava no terceiro e tinha colega no segundo. Então realmente no outro ano eu já era professor dentro da sala de aula. Era uma aceitação normal, mas eu acho que devido ao próprio sistema que nos ajudava. Como você era de regime militar, meio ditadura militar, então era assim, você entrava e já tinha respeito. Então o aluno já tava preparado, porque ele sabia que não podia infringir as normas. Então eu vejo que hoje as coisas estão acontecendo na realidade porque o Brasil tá dando muito liberdade. Esse negócio que hoje você, por exemplo, você vai tomar uma decisão, e vai levar uma decisão para uma comunidade, se você for pontuar isso aí, não tem boa representação. Eu vejo hoje, as coisas estão se perdendo, mas naquela época não [...] a gente tinha um respeito, sem ofensas sem insulto, mas era um modelo e você tinha que cumprir. [...] A democracia é muito complicada. (E 1)

Interessante observar que a aceitação de E1 como professor, um ano após se formar como técnico, foi facilitada pelo sistema político militar vigente e também pelo autoritarismo que predominava nas relações entre professores e alunos na época. E1 atribui à democracia muitos desmandos na escola e na comunidade. De fato, observa-se a distorção da autoridade do professor no meio educacional na fase contemporânea. Entretanto, a forma como a questão é vista por E1 parece estar centrada em um binômio autoritarismo positivo e democracia negativa. Parece ser negada a possibilidade de uma perspectiva em que haja equilíbrio entre esses dois polos. O entrevistado avalia que a indisciplina era praticamente ausente em consonância com um modelo autoritário de

ensinar, herdado da Ditadura Militar. A importância das regras e limites estabelecidos pelo educador em um clima que propicia a autonomia deve ser lembrada.

Para La Taille (1994, p. 9)

crianças<sup>51</sup> precisam sim aderir a regras (que implicam valores e formas de conduta) e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Os 'limites' implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não pode ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendidos no seu sentido positivo: o limite **situa**, dá consciência da posição ocupada dentro de algum espaço social- a família, a escola, e a sociedade como um todo (grifos do autor).

Pode-se pensar em modelos autoritários e permissivos de educar, que são considerados inadequados sob muitos pontos de vista: da relação professor aluno, dos métodos utilizados, da avaliação, etc. Porém, podem e devem existir modelos educacionais que equilibrem melhor liberdade e responsabilidade discente, autoridade professoral e garantia da transmissão cultural de conhecimentos e a promoção de emancipação (ADORNO, 1995).

Este 3º modelo não é concebido no pensamento de E1. A formação técnica agrícola do professor carece de uma crítica sobre a exploração do trabalho de adolescentes e fortalece a visão do ensino técnico separado da formação humanística, cultural e política (MANFREDI, 2002).

Autoritarismo e anomia são conceitos altamente binários que podem estar relacionados à mentalidade do *ticket*, uma vez que nesta somente podem existir dois modelos de relação professor e aluno: professor autoritário- aluno obediente, ou professor permissivo- aluno tirano. Ocorre que ambas não favorecem relações educativas que promovam emancipação (ADORNO, et al., 1965; ADORNO, 1995).

Adorno (1995) argumentou que o conceito de autoridade é essencialmente psicossocial e adquire o significado no âmbito do contexto social em que foi apresentado. Há ainda o elemento da autoridade técnica que remete ao fato de um indivíduo ter o domínio acerca de um determinado assunto. Entretanto, o que torna o homem de fato emancipado relaciona-se ao processo psicológico da identificação do indivíduo com uma figura de pai ou de autoridade, de forma a interiorizá-la e apropriar-se dela, para, posteriormente, perceber que há uma diferença entre esta figura e o eu ideal. A partir do

---

<sup>51</sup> Pode-se incluir aqui também os adolescentes.

processo doloroso de emancipação frente a figura de autoridade que não corresponde ao Eu ideal é possível uma espécie de gênese da autoridade, que está associada à emancipação.

E4 era professor do Ensino Secundário e aponta no trecho seguinte, a realização como professor. A aula é descrita por E4 como muito disciplinada, mas também respeitosa e afetiva, em que existia amizade:

A disciplina em sala de aula era muito rígida, mas era um relacionamento de amizade. Dentro da sala de aula o relacionamento era mais autoritário, que tinha que ter silêncio, a não ser em algumas atividades que permitiam discussão. Havia atividades promovendo o lado cultural, um jornal escrito, depois passou a ser falado, e aí os professores levavam os alunos para o Centro Cívico para apresentarem...” (sorri ao falar sobre o assunto)... (E 4)

E4 endossa o aspecto autoritário da educação na fase em que era professor da área de Licenciatura em Letras, meio militar ainda, mas com espaço para atividades dialógicas e de afeto entre professores e alunos. Talvez a não concordância de E4 com o trote e as misérias morais da vida no internato fosse um reflexo da entrada no espírito democrático educacional do país. Ou, no mínimo, um desejo maior pela libertação do disciplinamento corporal que o período militar impingiu à educação profissional. A formação do professor na área de Ciências Humanas na fase pós-ditadura (Ver Entrevista Nº 4 em Anexos) provavelmente tenha amainado um pouco a concepção de “educação para a dureza” por parte deste professor que não se posicionou a favor do trote, conforme vimos acima.

A maioria dos entrevistados, com exceção de E4, é formada de professores do Ensino Profissional:

Impressionante, porque você pode ver que a nossa relação minha e do Jorge<sup>52</sup> (afilhado de E5) é diferente dos outros professores, porque nós tivemos uma convivência de família. Nós tínhamos, os alunos que aqui ficavam eles tinham uma convivência muito boa com os professores porque a gente passava até assim, um contato muito constante, certo, era muito bom! Alguns, né, toda relação tem seus prós e seus contras, né, mas o nosso relacionamento era bom. Se a gente tivesse um professor, o professor fosse bom de relacionar, ele se relacionava com qualquer um. (E5)

---

<sup>52</sup> Nome fictício.

E5 foi um dos alunos de origem rural que o Colégio recebeu e que muito trabalhou manualmente no campo (ver Entrevista N° 5), em auxílio à manutenção da escola. Foi morador do internato, onde estabeleceu relações aos moldes de uma segunda família. O colega a quem se refere acima fazia parte da turma em que E5 iria dar trote, o que foi impedido pela instituição. O laço de impedimento do trote os uniu como “padrinho e afilhado”. E4 tornou-se professor do amigo no ano seguinte em que se formou como técnico agrícola. O respeito dos ex-colegas ao novo professor foi em parte, garantido pelo sistema militar vigente.

Nessa época o técnico e o médio era tudo junto, né? Depois de 90 e não sei quanto que começou o médio né? Era muito bom. É porque os professores doavam muito, e pra gente, era o “meu professor”. Não sei se é porque a gente tinha muito respeito por eles, aquela coisa toda, mas era assim, às vezes tinha um atrito aqui e ali, mas era normal. Mas a gente ria muito. Cada pessoa tem a sua particularidade, é de um jeito, né? O outro é de outro, sabe? Era assim, aquela coisa de respeito entre professor e aluno. Não sei se é porque como a gente tinha assim, aula na sala de aula e aula prática, né? E assim, aquela vivência que a gente tinha, de um período só na sala de aula, e num outro período a gente tava com as mesmas pessoas, fora as de outras áreas, como Geografia, Português que não tava lá no campo, né? Mas a gente tinha um relacionamento muito bom com eles, porque a gente ficava o dia todo nessa função, sabe? (E6).

E 6 não se lembra se o curso médio já fazia parte do curso de Técnico Agrícola do Colégio. Segundo Garcia (2011), os componentes curriculares dessa instituição desde 1969 constituíam-se de 5 Disciplinas do Ensino Secundário (hoje denominado de Ensino Médio), 5 Disciplinas de Cultura Técnica, e Práticas Educativas, composta por Educação Física, Educação Moral e Cívica e Educação Artística.

E6 informa que o relacionamento entre professores e alunos era muito respeitoso e justifica que isto se devia ao fato de os colegas conviverem o dia inteiro, principalmente nas disciplinas do curso técnico. A disciplina de Educação Moral e Cívica ressaltava o patriotismo, o culto à ordem e à disciplina, o ensino religioso e a formação do caráter. Nos diários de classe, a ementa de Educação Moral e Cívica contém uma conferência proferida por um Coronel do Exército. A disciplina de Educação Artística previa o canto dos Hinos do Brasil, Hino da Independência, do Colégio Agrícola e da Marinha do Brasil. O momento cívico com o hasteamento das Bandeiras foi instituído neste período. As habilidades pretendidas e atividades previstas nestas disciplinas estavam relacionadas ao período da ditadura militar no Brasil (GARCIA, 2011).

Nesse contexto, é interessante o emprego do termo “campo de concentração” por E7:

No meu caso, eu morava perto do Jordano<sup>53</sup>, ex-professor de lá, e que me falou pra eu ir estudar lá por que já saía com uma profissão, e ainda no final do curso já saía empregado, pois nem tinha concurso também. Aí minha mãe forçou eu ir pra lá, pra Escola Agrotécnica, lá era meio que “campo de concentração”, de manhã ou de tarde, e tinha os plantões, fim de semana você tinha que ficar lá, e nas férias que eram de 3 meses, 1 mês a gente era obrigado a ficar na escola trabalhando também, uma espécie de estágio obrigatório. Foi nesse mês de férias que eu descobri que não queria ficar lá, na Jardinocultura. Eu fazia massa de cimento, exploração de mão-de-obra barata de menor de idade, não tinha o ECA ainda (risos). (E7)

O entrevistado 7 refere-se à escola internato como “campo de concentração” por talvez sentir-se preso e explorado como trabalhador adolescente. De acordo com um estudo sobre a história do Colégio Agrícola de Uberlândia, a carga horária de estudos dos alunos era intensa, contava com 49 horas/aula por semana (GARCIA, 2011). Note-se nos relatos das entrevistas anteriores e em algumas em seguida presença de alguns constituintes militares no ensino e no currículo.

A falta de atividades de lazer, como dito anteriormente, tornava a vida dos internos mais desconfortável, propícia para os trotes, brigas e outros vícios, o que lembra de fato um campo de concentração. Apesar disso, as atividades musicais eram tidas como prazerosas, segundo E7:

Uma coisa boa era a Fanfarra, bem no estilo militar. Tinha lá um professor que ensaiava. Era bonita a apresentação, geralmente era perto de 7 de Setembro, era um incentivo da época, do militarismo. Tínhamos um uniforme de gala, com uma camiseta em decote em V, com punho azul marinho. Engraçado, que antes o uniforme era azul marinho, e depois que passou pra verde (do emblema dos Institutos Federais).” (E 7)

O entrevistado 7 aponta a presença da Fanfarra na escola como a recordação de uma atividade positiva na escola, provavelmente por ser uma das poucas atividades culturais e de diversão a que os alunos alojados tinham acesso naquele período. Ele relembra que isto era um ato representante da fase militar do país, inclusive a vestimenta dos alunos, uniforme de gala de cor azul marinho usado nos desfiles do dia 7 de setembro.

---

<sup>53</sup> Nome fictício.

De certo modo, para o E7, um aspecto bom do militarismo na escola era trazer a musicalidade, a movimentação dos corpos tocando instrumentos e a estimulação dos sentidos. Para E7, a escola ganhava mais vida com a Fanfarra.

Entre outros aspectos da ditadura, surge na fala de E7 figuras de autoridade, ou autoritárias, como uma diretora do Colégio Agrícola:

Era totalmente autoritária. Era “171” (risos). Já voltei duas vezes na Semana da Família Rural pra dar aula de Macramê, pra mulheres da zona rural. Quando eu fui aluno eu fazia coisas com essa arte (macramê). Aí ela pegava minhas coisas e falava que ia dar pra alguém de Brasília amigo dela, e depois me pagava, e nunca me pagou!  
(E7)

E7 comenta sobre uma ex-diretora com características de autoritarismo e conduta desonesta, pois não pagou serviços de artesanato feitos pelo aluno. Novamente, surge a exploração da mão-de-obra do aluno. A Diretora era severa e dizia não admitir trote. E7 tinha uma visão crítica em relação a aspectos humanos ausentes na instituição, identifica que não havia boa relação entre ele e os professores:

*“Amizade? Não percebia isso comigo não.”*(E 7)

Infere-se que ausência de empatia entre o entrevistado e seus professores tivesse relações com a não afinidade de E7 com o curso, interrompido no final do 1º ano. O entrevistado não correspondia ao ideal de aluno imposto por aquela instituição escolar: técnico agrícola, machista, líder trotista.

Com o final do período político da Ditadura Militar e a abertura política no país, observaram-se mudanças na educação profissional, com uma revisão acerca da relação entre teoria e prática nos componentes curriculares. Esse passou a priorizar uma educação profissional mais integrada com o Ensino Médio (BRASIL, 2007). Muitas leis, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dificultaram a utilização da mão-de-obra dos alunos, o que tornou a prática limitada à aprendizagem e não mais para a manutenção dos serviços manuais da instituição. A ampliação da infraestrutura da escola e a provável contratação de servidores (anteriormente, todo o serviço de manutenção da escola era realizado pelos alunos, vide Entrevista N.º.10) diminuiu a utilização dos trabalhos dos alunos adolescentes como mão de obra essencial.

E8 que é um profissional da área técnica, defensor do trote na escola agrícola e observador da aplicação de trotes também ao funcionário recém chegado à empresa,



percebeu diferenças na formação de seus alunos e nas relações educativas após o período de 1990.

O entrosamento maior dos professores na época era com os professores da área técnica, a convivência com o professor do técnico era maior [...] conversava mais com eles. Os alunos de 76 pra cá, até 90 a 95, até hoje, os meninos de 80 eu converso e sento com eles, já os de 90 pra cá já é diferente. Houve uma mudança muito grande. Eu acho que principalmente na área profissional.

Depois da década de 1980, o Colégio Agrícola de Uberlândia passou a proibir os trotes e, em 1997, muitas transformações na Educação Profissional estavam em curso, como a Reforma da Educação Profissional, com o Decreto Nº 2208/97 (BRASIL, 2007). Com este decreto, a Educação Profissional de nível médio passou a priorizar uma formação integral e humanística e poderia ocorrer com concomitância interna (técnico e médio na mesma instituição), ou com concomitância externa, em que o aluno podia cursar o ensino médio fora da instituição do curso profissional. Com esta proposta, a procura pela área de formação técnica agrícola tal como se apresentava até a primeira metade da década de 1990 teve uma queda nesta instituição. Outra clientela passou a frequentar os cursos, constituída de alunos não internos ao alojamento. Além disso, com a circulação de ônibus no perímetro escola cidade (conforme informou E5), a clientela da instituição passou a ter ainda maior diversidade, o que contribuiu para modificar em parte o ambiente propício aos trotes. Isto viria a ter desdobramentos também naquilo que se denominou anteriormente de “sobrevivência dos mais fortes” no sistema escolar, uma vez que ocasionou mudanças nas relações de identificação entre professores e alunos do curso técnico de Agropecuária, conforme relato de E8.

## 5. “SÓ VENCEM OS FORTES” – A SOBREVIVÊNCIA AO TROTE NA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

“Se todo animal inspira ternura, o que houve, então, com os homens?”

(Guimarães Rosa)

A ideia central deste estudo, de que nas escolas agrícolas “só vencem os fortes”, ficou confirmada por meio dos resultados encontrados na análise de conteúdo das entrevistas com os professores e servidores (dentre os quais haviam ex-alunos do Colégio). Ao longo deste capítulo, esclarecemos a afirmativa de por que somente os alunos fortes vencem dentro da instituição trotista. As entrevistas remetem ao período de 1969 a 1985. A análise de conteúdo teve o respaldo da interpretação qualitativa das entrevistas, e auxiliou no estudo dos elementos psicossociais presentes nas falas dos participantes (BARDIN, 2011)..

A análise qualitativa das informações encontradas nesta pesquisa confirma a hipótese de que o caldo de cultura do Colégio Agrícola de Uberlândia contém aspectos psicossociais que propiciam o trote. Aspectos estes balizados por alguns conceitos teóricos relevantes: a identificação com o agressor, o preconceito e a mentalidade do *ticket*.

O presente estudo investigou a relação da cultura institucional com aspectos observados na obra “*A Personalidade Autoritária*” de Adorno et. al. (1965). Nessa foram investigados traços de autoritarismo relativos ao grau de preconceito e etnocentrismo, mensurados pela Escala F, em norte-americanos diante de judeus e negros. Além disso, foram medidos níveis de preconceito, etnocentrismo e ideologias autoritárias e liberais em diversos indivíduos e os resultados consubstanciaram a síndrome da personalidade autoritária. Os dados quantitativos não interessam aos objetivos desta pesquisa, somente as elaborações teóricas, que entendem a personalidade como uma entidade social.

Aqui, o conceito de personalidade está relacionado ao papel que a cultura tem sobre o indivíduo, uma vez que, para Adorno et. al. (1965), a visão de personalidade relaciona-se a uma mediação entre a subjetividade e as ideologias políticas do indivíduo.

Adorno e Horkheimer (1973) discutem a crise da autoridade familiar após o nazismo. Estes autores consideram que a ascensão do nazismo e a submissão da personalidade à ideologia autoritária ocorreram devido ao enfraquecimento da família, no período da República de Weimar, pois com o declínio da figura de autoridade do pai, a

formação da personalidade dos indivíduos foi abalada. Os mecanismos de Ego e Superego foram afetados, o que favoreceu o surgimento de líderes que promoveram mais a imitação do que a identificação, de maneira a comprometer o desenvolvimento da autonomia do indivíduo.

Neste sentido, o conceito de personalidade remete às condições sociais que auxiliaram a formação psicossocial do homem. Com a decadência da família promovida pelo nazismo, a identificação com líderes mais autoritários dos governos totalitários ganharam espaço, uma vez que a ideia de pai tornou-se cada vez mais abstrata para os alemães. Ou seja,

Na sociedade industrial avançada, cada indivíduo está só e a frase já famosa da multidão solitária assim o testemunha. Da sua relação com o pai, o filho apenas obtém a ideia abstrata de um poder e de uma força arbitrários e incondicionados; e procura então um pai mais forte, mais poderoso que o verdadeiro, que já não satisfaz a antiga imagem, enfim, um super-homem e superpai como os que foram produzidos pelas ideologias totalitárias. O pai é, inclusive, substituído por poderes coletivos, como a classe escolar, o “team” esportivo, o clube e, por último, o Estado. Os jovens manifestam a tendência a submeter-se a qualquer autoridade, seja qual for o seu conteúdo, desde que ela ofereça proteção, satisfação narcisista, vantagens materiais e a possibilidade de descarregar sobre outros o sadismo, em que a desorientação inconsciente e o desespero encontram uma cobertura (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 145).

Este estudo sobre o trote recorre ao referencial teórico-metodológico da Escola de Frankfurt e percebe o trote como uma expressão da irracionalidade advinda da crise de autoridade familiar no período industrial, com a transferência dessa autoridade para líderes do meio coletivo, ou seja, para colegas trotistas e professores que concordavam com o trote.

A recepção dos ingressantes, durante a inauguração do Colégio Agrícola, segundo E3 (também ex-aluno da instituição), não trazia o trote no seu sentido pleno de pregar peças nos colegas, uma vez que se tratava da 1ª turma a se formar naquela escola, houve somente a aplicação de apelidos. Entretanto, como visto, o apelido por si só consiste em um trote (ALMEIDA JÚNIOR; QUEDA, 2003), por condensar preconceitos de inúmeras ordens.

A partir de 1970, os trotes de todos os tipos, considerados brincadeiras ou violentos, foram sucedendo, com o apoio institucional, de maneira a demarcar e configurar a instituição trotista (ALMEIDA JÚNIOR, 2003, 2006).

A característica dos trotes quanto ao aspecto da “identificação com o agressor” é relevante e traz em seu bojo outros elementos, como o sadismo e masoquismo (FREUD, 1983).

Zuin (2002) afirma que a identificação com o agressor é um meio pelo qual o indivíduo que sofreu pode se vingar. No que se refere ao trote estudantil, o aluno agredido pelo professor dá vazão a possíveis sentimentos sadomasoquistas ao aplicar trotes nos colegas. A educação baseada na disciplina por meio da dureza está permeada pelo sentimento sadomasoquista, ou seja, atuar no papel de um mestre carrasco é um meio de descarregar os sentimentos de ódio aos professores que o agrediram, como observado na “aula-trote” realizada pelos alunos da UFSCar, em 2002.

No que se refere especificamente aos alunos do Colégio Agrícola, esse processo de identificação com o agressor pode ser observado nos relatos em que os alunos do 2º ano utilizavam-se dos diversos tipos de trotes para se vingarem dos colegas trotistas do ano anterior. Nesse sentido, o trote evidencia um processo de compulsão à repetição. (COSTA, 1984; ENDO, 2005).

O processo de compulsão à repetição contém os mecanismos de defesa de identificação e projeção. No que se refere ao trote, pode-se dizer que os alunos que foram troteados, ao se identificarem com o agressor, no ano seguinte, tenderam a projetar nos colegas ingressantes os sentimentos e atitudes vivenciadas na experiência anterior. De acordo com Freud (1989b), a repetição da experiência pode levar à elaboração da situação traumática. Entretanto, na prática, esta situação parece não ter término para alunos não conscientes da barbárie do trote, o que leva os alunos que foram vítimas e se tornam trotistas, na verdade, a atuarem no sentido de reagirem frente ao trote.

A negação consiste em outro mecanismo de defesa relevante que aparece no contexto do trote, no sentido em que os trotistas mascaram a face agressiva dos atos que humilham e constroem os colegas a ele submetidos (FADIMAN e FRAGER, 1980). Este mecanismo pôde ser visto em situações como a ocultação do sadismo dos apelidos, a negação dos preconceitos diversos e da concepção errônea do trote como processo de integração dos alunos ingressantes ao grupo dos demais colegas, dentre outras manifestações.

Neste estudo, foi estabelecida uma relação entre os trotes nas universidades UFSCar e ESALQ, nas escolas militares e nas escolas agrícolas. Na UFSCar, os trotes ocorridos nos cursos de Física, Química e Pedagogia guardam algumas semelhanças na dimensão teórica e prática com a Escola Agrícola de Uberlândia.

Segundo Zuin (2002), em 2001, os cursos de Química e Física da UFSCar, demonstram rivalidade desde a primeira semana de aula. Os alunos ingressantes de Física foram instruídos a agredirem verbalmente os colegas ingressantes do curso de Química, e a carregarem um caixão verde, que simbolizava a morte dos rivais.

Neste trote, o principal aspecto observado é o narcisismo das pequenas diferenças (FREUD 2011b), uma vez que os alunos ingressantes da Física identificaram-se com os colegas mais velhos e se posicionam contra alunos ingressantes do curso de Química, considerados adversários.

No Colégio Agrícola, observa-se por meio dos relatos de entrevistados que o trote formou parcerias entre alunos de 1º ano com os do 3º ano, que se associavam contra os alunos de 2º ano, quando estes queriam aplicar trotes, de forma que os colegas mais antigos tentavam “proteger” os mais novos dos trotistas. Por outro lado, havia filiação entre alunos de 1º ano e 2º ano, com o “apadrinhamento” dos mais novos pelos mais velhos, chamados respectivamente de novato e aluno de 2º ano. Tanto alunos de 2º, quanto de 3º ano aplicavam os trotes, ambas as turmas disputavam entre si o domínio sobre os primeiranistas.

No que se refere ao curso de Pedagogia da UFSCar, a aula-trote, isto é o trote que espelha o elemento teórico da identificação com o agressor, um recurso das alunas do 2º ano. Estas realizavam encenação de uma aula em que um colega imita um professor do curso. Geralmente, este trote tem na cena do professor “durão” a liberação de sentimentos agressivos para com os professores do próprio curso, com exagero nos atributos dos docentes exigentes e tradicionalistas. A “identificação com o agressor” faz parte do processo psicossocial que ocorre com os alunos trotistas em momentos diferentes, e promove uma integração sadomasoquista (ZUIN, 2002).

No Colégio pesquisado, os alunos de 2º ano também realizavam a identificação com a figura agressiva quando tinham a chance de vingar nos colegas ingressantes o trote sofrido no ano anterior. Neste caso, os trotistas obrigavam os colegas a fazerem a contagem dos ladrilhos do prédio principal, a carregarem uma placa com apelido, ou a realizarem atividades mais árduas como o trote do empregado. Além disso, os ingressantes não tinham preferência nas filas do refeitório e/ou ônibus, levavam tapas na cabeça, tinham o estrado da cama retirado e algumas vezes eram submetidos ao “suplício”. Concomitante aos trotes, ocorriam ameaças verbais e agressões físicas entre alunos de 1º e 2º ano, como ataques mútuos dentro do alojamento (mordidas no pescoço, ferimentos por canivetes).

De acordo com as informações e relatos analisados, pode-se afirmar que um verdadeiro capítulo de barbáries ocorreu. E mais, dizer que a violência entre os jovens era contida e que os problemas com trotes e de comportamento eram evitados, como afirmaram alguns entrevistados, é banalizar toda a brutalidade descrita acima (ARENDR, 1999).

Quando Adorno (1995) salienta que é preciso romper com os trotes para que a barbárie de *Auschwitz* não se repita, em princípio vem em mente um cenário antigo e pouco provável de repetição, do século XX. Entretanto, as notícias das mídias de Televisão ou internet sobre trotes nos últimos anos (FOLHA DE S. PAULO, 2013; ESTADO DE MINAS DIGITAL, 2014) mostram que tal preocupação com os trotes é um tema bastante atual.

O presente estudo sobre as raízes institucionais do trote na Educação Agrícola atestou que os germes da barbárie estavam bem vivos na instituição pesquisada no período pesquisado (1979-85). A relação entre trotes e evasão de alunos confirmada por alguns estudos também foi observada nesta pesquisa (veja Entrevista Nº 3), o que endossa a hipótese de que há um fator institucional que favorecia a ocorrência dos trotes (FREITAS, 2008; MEDEIROS, 2008).

Em muitos momentos, porém, o trote não ocorria simplesmente com base na identificação com o agressor, mas era um meio para lidar com a perseguição dos colegas do 3º ano. Durante a análise das entrevistas, muitos entrevistados, como E7, demonstraram que as ameaças feitas por um colega de 3º ano levaram alunos de 1º ano a cometerem agressões como forma de defesa. Isto levou a ferimentos do aluno mais antigo e à evasão do aluno ingressante.

A perseguição de alunos ingressantes que se recusaram a participar dos trotes foi tema discutido por Almeida Júnior e Queda (2003; 2006). Mais recentemente, este fato veio à tona com a CPI das Universidades Paulistas (SÃO PAULO, 2015), em que a violência de universitários foi denunciada, inclusive abusos sexuais e outras atrocidades cometidas contra colegas ingressantes que resistiam às atividades dos trotistas.

No cenário do trote institucionalizado, a comissão de trote funcionou como mecanismo de apoio à barbárie dentro do Colégio Agrícola, uma vez que autorizava trotes diversos. Esta comissão consistia em um grupo com estrutura administrativa composta por alunos com cargos hierarquizados (presidente, secretário, etc.) e contava com a monitoria de professores e diretores para que os trotes não excedessem os limites. A comissão também regulava o período de duração dos trotes, que no início era de 45 dias

e mais tarde diminuiu para 30 dias. Um entrevistado alegou que o trote durava somente 1 semana ou 1 dia, sobre o que é possível inferir tratar de um lapso de memória. E3 comentou sobre muitos diretores que permitiram e até “encabeçaram” os trotes. Apesar da não permissão de trotes por alguns diretores, estes continuavam acontecendo, principalmente nos alojamentos. Outros entrevistados, E5, E6, E8, E9 e E10 demonstraram de maneiras variadas como o trote funcionou de modo institucional. Referiram sobre a tradição dos apelidos, o corte dos cabelos, o banho de lama, a exigência de medir a escola, contar ladrilhos. Além disso, relataram sobre serem forçados a servir de empregado aos colegas mais antigos nos alojamentos e nos setores, não poderem entrar primeiro no refeitório, não poderem comer carne e sobremesas, imposição de banhos frios, “corredor-polonês” assistido por todos os membros da escola, com exceção dos professores e diretores. A análise de conteúdo permitiu observar a temporalidade nos trotes: corte de cabelo e banho de lama tiveram seu término em meados de 1970, aproximadamente. Os apelidos continuaram até o final do período pesquisado (a pesquisadora, que trabalha na instituição, observou a persistência dos apelidos até o ano de 2012).

No Colégio Agrícola, devido à significativa violência decorrente dos trotes, como o suplício (que consistia em arrastar colega preso a um cavalo por cordões presos aos órgãos genitais) e as agressões aos alunos do 3º ano, consequência das ameaças de trote (mordida em pescoço, golpe de canivetes), a comissão do trote foi extinta em 1983 (segundo E5). Ironicamente, esse fato frustrou os alunos que não puderam se vingar dos colegas mais antigos. As reclamações de pais e o impacto na imagem da instituição diante da comunidade externa contribuíram para a finalização dessa comissão e proibição do trote.

Como referido, os trotes continuaram a ocorrer na escola mesmo após a extinção da comissão de trote. Esse fato demonstra a tradicionalidade do ato para a comunidade escolar, bem como seu arraigamento cultural. Alguns entrevistados (E8 e E9) afirmaram que o trote é uma tradição das escolas agrícolas que possuem internatos e que em escolas sem alunos internos o trote apresenta-se em menor proporção. Sugere-se a investigação mais aprofundada dessa informação por outros estudos, por tratar-se de um aspecto cultural de raízes consistentes.

O aspecto de tradicionalidade do trote tem, algumas vezes, relação com trotes específicos, como o corte do cabelo. E4 relatou que alguns alunos faziam o corte de cabelo antes de entrar no Colégio, como forma de demonstrar a aprovação pela instituição de

ensino. Segundo E3, o corte de cabelo deixou de acontecer por um breve momento após a instituição ser inaugurada. O corte do cabelo relaciona-se também com o prestígio que o Curso Técnico em Agropecuária da instituição teve no período investigado, como apontou o entrevistado 1. Esse prestígio do curso estendeu-se até por volta do ano 2000, momento em que iniciaram outros cursos nessa instituição educacional (COUTINHO, 2012).

A institucionalização do trote no Colégio Agrícola de Uberlândia pôde manifestar muitos preconceitos e a mentalidade do *ticket*, revelados pelos tipos de trotes investigados (ADORNO et. al., 1965). Foi perguntado aos entrevistados se havia trotes específicos para alunos de minorias étnicas, raciais, de gênero; para pessoas com diferenças físicas, intelectuais e estéticas. A maioria das respostas negou a existência de trotes específicos para essas categorias. Entretanto, os apelidos retratavam racismo (Mucuna Preta, Negão, Criolo), homofobia (Rosinha), machismo (Canhão, Fuzil), enfim, eram pejorativos e expressavam preconceitos de toda ordem. Um fato muito interessante foi observado. Grande parte dos entrevistados não se preocupava com estes apelidos, com a possibilidade de representarem violência. A homofobia e o machismo manifestaram-se também com a exclusão de alunos homossexuais e mulheres dos trotes. As alunas eram mais protegidas do trote por uma funcionária e os homens com orientação homoafetiva não eram incluídos nas dinâmicas trotistas, com o pretexto de serem respeitados. Porém, se o trote significava integração entre os alunos, não integrar os homossexuais nesse evento era uma forma de excluí-los socialmente.

Igualmente, pessoas diferentes física ou intelectualmente, acima ou abaixo do peso eram conhecidas por apelidos que expressavam estas características (Pombo, Ratinha, Trovão, etc.) sob o pretexto de integração social. Acredita-se que a violência dos apelidos também configura um modo de agir sadicamente, chamar de brincadeira o que é legitimamente violento.

A banalidade da violência (ARENDT, 1999) é vista por meio de um sistema institucional bem aparelhado organizado administrativamente, como a permissão ou tradição de dar e receber apelidos, por parte de indivíduos que se expressam com naturalidade a respeito da agressividade presente nos trotes. Isto fica evidente no relato de E5, que menciona a relação entre padrinhos e afilhados firmada entre aluno mais velho e aluno ingressante, respectivamente. Este hábito de apadrinhamento era um modo dos alunos deixarem “sua marca na instituição”.



Os apelidos também foram procedimentos trocionistas empregados em universidades, uma forma de expressão de inúmeros preconceitos racistas, étnicos, estéticos, contra ideias ambientalistas e contra valores morais, etc. (ALMEIDA JR; QUEDA, 2003; 2006).

Os preconceitos e a mentalidade do *ticket* encontrados neste estudo estão presentes em formas diversas de trotes. O corte do cabelo e o banho de lama expressam a ideia de que o ingressante é uma fera a ser domesticada (MATTOSO, 1985).

Almeida Júnior e Queda (2003) e Castro (2004) investigaram os trotes de banho nas respectivas instituições universitária e militar. A domesticação do ingressante ao ambiente foi observada nesta pesquisa na prestação de serviços aos alunos mais velhos, seja no alojamento, seja nos setores produtivos (fazendas da escola), assemelhando-se a trotes ocorridos em outras instituições, como o trote da empregada.

O momento da Formatura, que era a formação de fila ao som da Fanfarra em um dia de comemoração ao período final dos trotes, descrito por E6, lembra a Passeata do Bicho, ocorrida na ESALQ em Piracicaba (ALMEIDA JÚNIOR & QUEDA, 2003; 2006) e a Noite de São Bartolomeu, comentada por Castro (2004).

Estas atividades são alusivas à libertação dos alunos ingressantes das ordens dos colegas mais antigos na instituição. Todos esses trotes (empregada, Passeata do Bicho, Formatura, Noite de São Bartolomeu) têm uma analogia com a escravidão dos negros ocorrida no Brasil (ALMEIDA JÚNIOR; QUEDA, 2003; 2006)

Assim como no estudo de Adorno et al. (1965) em que os negros e judeus foram alvo de preconceitos por norte-americanos, no presente estudo, os negros, mulheres, homossexuais, pessoas com necessidades especiais e com padrões estéticos diferentes do considerado ideal receberam tratamento preconceituoso decorrente de apelidos e trotes. Não houve trote específico para essas categorias humanas, mas se observa que a forma de tratamento durante os trotes ou apelidamentos denotou preconceitos e/ou uso de clichês sobre os indivíduos e vida social. A crença na integração promovida pelos trotes, por parte da maioria dos entrevistados, tende a banalizar a barbárie que os trotes representavam.

O uso de apelidos estranhos ou com conotação sexual foi recorrente, o que leva a pensar em aparente comportamento adolescente, que tende a chocar os adultos com seu vocabulário irreverente. Observa-se que muitos apelidos como Chomba (que quer dizer vulva) lembram o que ADORNO et. al. (1965) abordou a respeito da personalidade autoritária. Ou seja, a preocupação com o comportamento sexual dos outros indivíduos e

o cinismo, uma das características dessa síndrome. Em outros termos, pode-se dizer que dar um apelido com conotação sexual a colegas pode significar um tipo de homofobia. Inclusive, o ato de dar um apelido sexual a outrem pode consistir em uma negação da homossexualidade em si mesmo. Almeida Júnior e Queda (2006) também discutiram esse aspecto e ressaltaram que os apelidos com conotação sexual relacionam-se com desejos homoafetivos reprimidos.

O machismo, presente no aspecto subjetivo e objetivo do Colégio Agrícola de Uberlândia, foi muito visualizado nas falas dos entrevistados. Objetivamente, o machismo foi observado no fato de a maioria da clientela ser masculina e na ausência de instalações femininas na maior parte do tempo de existência da instituição. Do ponto de vista subjetivo, a cultura institucional era machista não somente por meio dos apelidos e proteção às mulheres nos trotes, mas no fato de que o próprio significado do trote estava atrelado ao machismo. O significado de opressão do aluno trotista sobre o aluno ingressante estava associado ao símbolo de masculinidade:

*“Uma explicação que tinha era que ‘o macho tinha que passar por isso’... agora que eu tenho oportunidade de exercer o poder, eu vou abrir mão? Não vou mesmo!” (E4)*

Infere-se que, por esta razão, também havia tantos preconceitos e tabus com relação aos alunos homossexuais, uma vez que o Colégio Agrícola era visto como um lugar “para machos”. É interessante a semelhança desse contexto machista da Escola Agrícola com as universidades e mesmo com escolas militares (ALMEIDA JÚNIOR; QUEDA, 2003; CASTRO, 2004).

Horkheimer (2012) mostra como a autoridade do estado e da economia era capaz de transmitir a ideologia pertinente por intermédio da família e da Igreja, que serviam ao propósito de impor o autoritarismo aos membros familiares. Neste sentido, a cultura do machismo era uma forma de penetração do autoritarismo do Estado e religião na família. Entretanto, outras instituições se encarregaram de repassar essa cultura machista, pois o capitalismo e os ideais do protestantismo encontram-se em todos os lugares. Acredita-se que um desses locais seja o estabelecimento educacional. Os resultados deste estudo consistem em prova da inserção da cultura do machismo na Educação.

O trote, na maioria dos relatos dos participantes, apresentou caráter institucional. Porém, nota-se que a instituição, por vezes, tentava coibir o trote e incentivar outras formas de atividades que o substituísse (conforme E4). Nessa perspectiva, alguns

entrevistados abordaram a participação de indivíduos e grupos de alunos na determinação dos trotes no Colégio Agrícola de Uberlândia. Geralmente, a maioria dos alunos ocupados com o trote eram do 3º ano, mas o 2º ano em algumas épocas também se ocupou das dinâmicas trotistas. Freud (2011b) retoma o conceito de massa (Le Bon) e aponta para o fato de que quando em massa, a personalidade consciente dos indivíduos tende a desaparecer e a sugestibilidade de sentimentos leva à transformação imediata das ideias. Há uma ligação libidinal forte entre os indivíduos e a massa, de forma que os indivíduos se submetem instintivamente ao líder.

Verificou-se que muitos entrevistados falaram a respeito do destaque de alunos líderes no processo do trote, em especial sobre como “os líderes eram os melhores para aplicarem os trotes”(E9). Além disso, o efeito das massas nos indivíduos também é observado no relato de E5: “alguns alunos sozinhos que eram inofensivos, no meio do grupo maior nos surpreendiam pela violência e tornavam-se animais”.

Aqui, E5 nos remete à morfologia das massas em que Freud (2011b) analisou as dinâmicas religiosa e militar e constatou a presença de um líder, denominado chefe e considerou que, tanto na Igreja, quanto no Exército, a presença do chefe era fundamental para assegurar a permanência da instituição na sociedade. Freud (2011b) usa como exemplo de chefe supremo a figura do Cristo que, tal como o general do Exército, ofereceu amor de forma igualitária a todos, com a crença de que ser amado igualmente por Cristo ou pelo general une os seguidores pelo sentimento de camaradagem.

No que se refere à fala de E5, acredita-se que o mesmo sentimento de camaradagem, fortalecido pela ligação entre alunos e o líder trotista na massa, ocorreu entre os alunos do Colégio Agrícola de Uberlândia.

O trote no Colégio Agrícola de Uberlândia foi um instrumento de opressão e poder, de maneira que muitos alunos disputavam a “posse” do trote. Como foi descrito por E5, E7, E10, dentre outros, muitas brigas e ameaças resultavam da disputa entre os alunos de 2º e 3º ano contra o 1º ano. As turmas de alunos mais velhos disputavam o direito de dar o trote. Na figura 1 (pág. 119), observa-se que o ato da “Contagem” praticado pelos alunos de 3º ano gerou muitas agressões entre turmas de 2º e 3º ano, uma vez que essa espécie de ritual representa uma herança da disputa ocorrida em período pretérito. Nesse sentido, o pensamento de Freud (2011b, p. 60) sobre a luta dos homens contra seus adversários é muito pertinente:

Evidentemente não é fácil, para os homens, renunciar à gratificação de

seu pendor à agressividade; não se sentem bem ao fazê-lo. Não é de menosprezar a vantagem que tem um grupamento cultural menor, de permitir ao instinto um escape, através da hostilização dos que não pertencem a ele. Sempre é possível ligar um grande número de pessoas pelo amor, desde que restem outras para que se exteriorize a agressividade. Certa vez discuti o fenômeno de justamente comunidades vizinhas, e também próximas em outros aspectos, andarem às turras e zombarem uma da outra, como os espanhóis e os portugueses, os alemães do norte e os dos sul, os ingleses e escoceses etc. Dei a isso o nome de “narcisismo das pequenas diferenças, que não chega a contribuir muito para seu esclarecimento. Percebe-se nele uma cômoda e relativamente inócua satisfação da agressividade, através da qual é facilitada a coesão entre os membros da comunidade.

Pode-se dizer que o “narcisismo das pequenas diferenças” (FREUD, 2011b) ocorria entre os alunos quando duas turmas se juntavam contra outra, por exemplo, quando alunos da 1ª série se associavam aos da 3ª série em torno do trote.

Por outro lado, as competições para exercer autoria dos trotes no 1º ano também foram geradoras de mútuas agressões entre os grupos de alunos. Sobre a disputa de 1º e 3º ano, observa-se nos resultados desta pesquisa, que 2 alunos da 1ª série agrediram colegas da 3ª série em face de ameaças veladas, eventos relacionados ao trote.

Pode-se concluir acerca deste fenômeno que as situações de brigas e competições violentas do Colégio constituíram-se em eventos secundários aos trotes, que ora os antecederam, ora os precederam. Entretanto, esses eventos são igualmente tão graves quanto o próprio trote, em termos de consequências físicas, psicológicas e acadêmicas para a comunidade escolar. Além disso, nesses eventos observa-se também a irracionalidade dos indivíduos que perfeitamente se ilustra nos momentos opressivos e repressivos, em que a barbárie eclode na Educação denominada culta (ADORNO, 1995).

É interessante notar que concomitantemente ao papel dos alunos líderes, havia a existência de elementos institucionais no trote, como o apelidamento, pelos alunos, de alguns professores, que tinham conhecimento disso (vide entrevistas de E3, E4, E5 e E7). Há um momento em que uma entrevistada afirma que “*os alunos é que eram responsáveis pela violência dos trotes, não era culpa da escola*” (E2). Aqui, observa-se a culpabilização dos jovens pela barbárie, quando, na realidade, grande parte da violência deveria ser atribuída não somente aos alunos, mas ao posicionamento dos profissionais frente ao trote. Nesse sentido, pode-se dizer que o trote é um fenômeno multidisciplinar que tem muitas determinações, dentre elas, psicológicas e/ou individuais; o efeito dos grupos de alunos, sociais, da instituição (através do papel dos professores e servidores); papel das famílias, das questões acadêmicas, econômicas e profissionais.

Com base nos relatos dos participantes, foi possível identificar que a comunidade escolar se dividia em dois segmentos, o grupo que defendia o trote e o grupo que o combatia. O 1º grupo, de servidores e professores, acreditava que o trote deveria ser praticado pelos alunos como um meio de adaptação salutar, uma preparação para a vida escolar e posterior inserção profissional. O 2º grupo não somente era contrário ao trote, como defendia atividades para combatê-lo, como orientações pontuais em reuniões, sugestões de atividades alternativas, realização de jogos, atribuição de responsabilidades aos alunos de comportamento difícil ou trotista em tarefas gerais (alojamento e refeitório). Podemos pensar também em um 3º grupo intermediário, que se posicionava de forma ambivalente.

Sobre o grupo defensor do trote, é interessante lembrar a fala de E10 que assumiu que “era um desses” e afirmou que atualmente não vê o trote como algo positivo e o classifica como “maus tratos” aos jovens. Esse grupo caracterizava-se pela presença maciça de professores da área de Agropecuária e de professores com experiência em Escolas Agrícolas como ex-alunos.

O grupo contrário ao trote caracterizava-se pela maioria de seus integrantes pertencerem à área de Ensino Médio e serem ocupantes de cargos de orientação educacional e disciplinar de alunos.

Além desses dois grupos opostos, pode-se notar no relato de alguns entrevistados uma 3ª posição na instituição que argumentava verbalmente que o trote deveria ser combatido, mas na prática apresentavam atitudes de favorecimento aos alunos trotistas, sem que os profissionais se posicionassem contrariamente. Dessa observação, pode-se concluir que a institucionalização do trote ocorreu majoritariamente no interior do Colégio Agrícola, apesar dos esforços de uma parcela de profissionais contrários a esse movimento.

A referência ao trote como uma forma de integração entre alunos novos e mais velhos, apesar desta característica ter sido analisada somente na 4ª categoria, esteve presente durante todo o estudo, pois era uma justificativa pujante na manutenção do trote nesta instituição. Muitos entrevistados relataram este elemento na forma como os colegas, e até mesmo eles lidaram com o trote quando foram alunos, nas décadas de 1970 e 1980. Acredita-se que a atribuição do trote ao objetivo de integração associa-se à ideologia sobre a existência de atividades consideradas brincadeiras e trotes de fato violentos. O estudo de Huizinga (2007) afirma que o jogo baseia-se na noção de igualdade de papéis para todos os seus participantes, na ideia de que todos os membros obtêm prazer com a

atividade. Um jogo em que somente o mais velho determina as regras não consiste em brincadeira genuína. Aliás, esta é a lógica do trote, uma vez que quem decide as normas são os mais graduados e cabe ao ingressante apenas obedecer, tal como afirmam aqueles que defendem a concepção falaciosa de que o trote é lúdico.

Interessante notar que a concepção do trote como forma de integração é um fato tomado como natural por muitos indivíduos e grupos, o que aumenta a submissão às dinâmicas trotistas por conta da pressão social e do desejo/necessidade que o sujeito tem de ser aceito. Esta dinâmica social, infelizmente, pode ser confirmada pelo presente estudo com o exemplo de E6, que afirma que o trote era um meio de ambientação dos alunos mais novos aos alunos mais velhos. Porém, questiona-se: como atividades que causam dor ao outro podem integrar as pessoas? Como um recurso que segrega as pessoas pode ser integrador? É interessante que os relatos descritos neste estudo indiquem que a melhor medida a ser tomada em relação ao apelido imposto ao ingressante seja aceitá-lo, de maneira que ao aceitar o apelido, o ingressante também é aceito na comunidade de alunos. Do contrário, sofrerá consequências. O pior desta lógica opressiva é que a culpa recai sobre o ingressante, por não aceitar receber o apelido ou os trotes considerados brincadeiras, uma vez que este seria o modo de adaptação humana mais adequada, na escola e nas empresas.

Tais reflexões remetem novamente à obra *A Personalidade Autoritária de Adorno* et al. (1965), uma vez que em meio ao autoritarismo, é necessário que a mentalidade do *ticket* funcione. Ou seja, que clichês necessários à sociedade industrial funcionem para que mais trabalhadores obedientes se formem e o consumo inconsciente de produtos aconteça. Nesse sentido, a ideia de trote como mecanismo de integração tem essa função, de um clichê para fortalecer esse tipo de indivíduo e de sociedade. Uma vez dentro do trote, os jovens devem ser utilizados para pôr em prática os preconceitos referentes aos grupos existentes e necessários aos objetivos econômicos vigentes.

A relação do trote com a ideia de uma integração positiva entre os alunos denota também o que Arendt (1999) abordou sobre a banalidade do mal. Tal obra mostra que o homem de quem era esperado uma atitude de frieza devido à crueldade para com os judeus, na verdade mostrou-se, em Jerusalém durante o julgamento, um indivíduo com inteligência rebaixada, submisso às ordens e à engrenagem do extermínio. Eichmann (ARENDR, 1999) foi um homem de currículo marcado por dificuldades escolares e que viu no trabalho como funcionário do Serviço de Segurança ligado a Hitler uma alternativa profissional a empregos anteriores como vendedor, que odiava.

O aspecto mais interessante da conduta do acusado foi, antes da “Solução Final” ter auxiliado na emigração de judeus para a Palestina, momento em que agiu como se houvesse proposto uma saída justa para os indivíduos aprisionados. Entretanto, o motivo do interesse do alemão em auxiliar inicialmente os judeus era econômico, uma vez que os judeus pagavam caro aos alemães para saírem do país. Como se nota, Eichmann (ARENDDT, 1999) sempre utilizava clichês em sua defesa, alegou ter sido amigo dos judeus, mas no ápice do nazismo, os prisioneiros foram assassinados com a participação do empregado dos nazistas. Além desse tipo de clichê, Eichmann (ARENDDT, 1999) empregava outros de raciocínios medíocres, de maneira a demonstrar consciência moral mais determinada pelo cumprimento dos deveres para com uma burocracia nazista do que pelos princípios morais e humanísticos incompatíveis com a situação do extermínio humano em massa.

Eichmann (ARENDDT, 1999), durante seu julgamento, banalizou a agressividade vinculada ao sistema nazista ao afirmar que agira em conformidade com uma engrenagem, no que se refere ao assassinato dos judeus. Da mesma forma, os indivíduos trotistas deste estudo banalizam o preconceito, a violência e as consequências dos trotes frente à comunidade escolar, aos grupos com diferenças etnorraciais, de gênero, relacionadas a necessidades especiais e a padrões estéticos. A defesa do discurso falacioso de que o trote é integrador de todos os alunos ingressantes lembra o clichê de Eichmann, que afirmou ter tentado uma saída justa e amigável para todos (ARENDDT, 1999).

No trecho abaixo, Arendt (1999, p. 64) transcreve parte do relato de Eichmann sobre como intercedeu pelo Sr. Storfer, poupando-o de trabalhos pesados. Entretanto, a concessão conseguida para o amigo judeu, não impediu que este fosse fuzilado algumas semanas depois:

(...) “E então eu disse a Höss: ‘Storfer não vai ter de trabalhar!’. Mas Höss disse: ‘Todo mundo trabalha aqui’. Então eu disse: ‘Certo, vou escrever uma nota para solicitar que Storfer fique cuidando dos caminhos de cascalho lá, ‘e que ele tem direito de sentar com uma vassoura num dos bancos’. [Para Storfer eu disse]: ‘Está bom assim, sr. Storfer? Está bom para o senhor?’. Com isso ele ficou muito contente, e apertamos as mãos, e ele recebeu a vassoura e sentou no banco. Isso foi uma grande alegria interior para mim, poder ao menos ver esse homem, com quem trabalhei durante tantos anos, e ver que podíamos conversar”. Seis semanas depois desse encontro normal, humano, Storfer foi morto- aparentemente não na câmara de gás, mas fuzilado.

Um misto de mediocridade e hipocrisia parece caracterizar a atitude de Eichmann (ARENDR, 1999). Mediocridade porque afirmava que tentava ser humano para com os judeus e, hipocrisia, pois, posteriormente, não havia outro final para estes senão a morte. Também na dinâmica do trote, o raciocínio de hipocrisia está presente. Este se reflete na afirmativa de que todos os alunos, ingressantes e veteranos nutrem uma amizade, como se apertassem as mãos por meio do evento criado para integração da comunidade de alunos, embora no final, muitos fatalmente saiam machucados, física, moral e/ou emocionalmente. A banalidade da violência na e pela instituição trotista se dá pela criação de uma burocracia acadêmica que permite que os males contra pessoas sejam realizados sem que a responsabilidade incida sobre nenhum dos autores. Parece que a oficialidade da destruição tem uma logística, um sistema administrativo muito bem elaborado e aparentemente aceito por todos, impondo a norma de que todos que participam do trote o fazem de forma consciente e livre. Nesse sentido, todos que a praticam são considerados “normais” e agentes da legalidade, o que promove a exclusão daqueles que não se submetem. A frase “o trote era uma ambientação entre os alunos que estavam entrando e os que já estavam na escola”, dita por E6, assemelha-se ao fato descritos por Arendt (1999) acerca da postura de indivíduos que defenderam a destruição dos judeus, utilizando-se de clichês e de estruturas burocráticas como apoio para suas ações.

Sobre os aspectos da barbárie que perpassa o trote, foi visto em Adorno e Horkheimer (1985) a importância do esclarecimento para que as formas de violência avassaladoras ocorridas no passado não se repitam. O nazismo foi apontado por estes autores como uma consequência dos efeitos perversos da indústria cultural na formação dos indivíduos, uma vez que Hitler difundiu seus ideais de eugenia e totalitarismo pelo rádio. A ausência de esclarecimento ou semiformação, obviamente não se deu somente através da cultura de massa, mas também pela construção de sentimentos de ódio em relação aos judeus na Alemanha.

Arendt (2012) explicou que as divergências entre os europeus e os judeus ocorreram devido à ascensão econômica e cultural que os grupos judeus mais ricos foram atingindo entre os povos europeus, enquanto o mesmo sentimento de simpatia dos europeus para com judeus pobres não foi estabelecido. Quanto mais os judeus ricos se igualavam aos outros povos, mais isto contribuía para o antissemitismo, pois os judeus ricos deveriam tornar-se iguais aos europeus, distinguindo-se dos judeus mais pobres.



Deveriam “ser e não ser mais judeus”. A luta contínua dos judeus pela aceitação na Europa contribuiu de forma involuntária para a própria segregação.

No que se refere à relação da indústria cultural e a violência, também foi abordado neste estudo a relação entre o trote e a indústria cultural no sentido de mercantilização das recepções nas escolas e universidades. O trote é objeto de publicidade de instituições tanto públicas quanto particulares. Os cursinhos preparatórios se tornam mais visíveis no período dos vestibulares por meio de imagens espalhadas pelas ruas e veículos de comunicação, em que os candidatos aprovados em universidades de renome aparecem com os rostos pintados ou realizando pedágios nos semáforos. Nas Escolas Agrícolas, a racionalidade tecnológica voltada ao tema trote age de forma simbólica, em que utiliza-se de outros mecanismos como o incentivo ao trote do apelido, que é a “marca” de identidade estudantil do aluno trotista. O apelido não tem um valor comercial, e talvez por isso, a banalização do malefício seja maior, uma vez que aparenta ser um ato de boas intenções que realmente integra o novo aluno à comunidade escolar agrícola. O “aperto de mão do padrinho” por meio da “benção” ao ingressante nos idos de 1970 a 1980 era o símbolo do aceite do afilhado pela comunidade dos TAs (Aluno de Terceiro ano ou Técnicos Agrícolas). Não obstante, simbolizava também o início do terror constante (em período integral) que os ingressantes viveriam nos meses seguintes. A ideologia, “Faça trote, não seja um novato burro” impregnava a mente e o corpo dos alunos que acabavam cedendo a essa mentalidade no intuito de quando formados, uma vaga nas empresas de prestígio estivesse garantida. Porém, o apelido era somente o início do processo trotista, algo para o qual não cabiam lamúrias, lamentações, pois “homem que é homem não chora, isto é coisa de maricas”, e “O Colégio Agrícola é um local para homens fortes”. As alunas deveriam ter este mesmo pensamento, ter um apelido rústico e concordar com a mentalidade rude. Nesse sentido, o trote justificado como um processo “saudável” apresenta o mesmo cinismo com o qual Eichmann chamou os judeus de amigos e apertou-lhes as mãos, algumas semanas antes destes serem assassinados nos campos de concentração (ARENDDT, 1999).

Na realidade, para os alunos ingressantes dos Colégios Agrícolas, sofrer os trotes e repeti-los era um processo árduo, mas, aos poucos, assimilado como parte das etapas de um detalhado processo de inculcação e preparação técnica e atitudinal para a vida no internato e fora do colégio. Essa ideia foi relatada e em alguns casos, defendida por entrevistados. Diante disso, pode-se supor que o trote foi empregado no Colégio Agrícola de Uberlândia como uma forma de treinamento dos alunos mais novos para a vida difícil

na escola e também no mercado de trabalho. Como treinamento, o ingressante tinha que fazer o trabalho do aluno mais velho nos setores e no alojamento (trote do empregado), era proibido de entrar primeiro no refeitório, não podia comer carne e sobremesa, era obrigado a tomar banho frio à noite. Estes trotes, juntamente com a educação profissional dualista daquele período, em que o trabalho manual era destinado aos alunos mais pobres e iniciantes e as atividades de comando aos mais ricos (MANFREDI, 2002), fortalecia a ideologia da sobrevivência dos mais fortes. Não por coincidência, E7 e E10 afirmaram que os alunos pobres se sujeitavam mais aos serviços de manutenção da escola do que os alunos ricos. Segundo E7, isso ocorria porque os alunos pobres viam na escola-moradia uma oportunidade de conforto e aprendizagem, enquanto os alunos mais ricos viam um castigo paterno. Obviamente, por outro lado, não foram investigados um número suficiente de situações para se poder afirmar que somente alunos pobres eram vitimizados nos trotes e que ricos eram trotistas ou que alunos pobres não agiram como trotistas. O que se pode concluir com base nos resultados deste estudo é que o trote, assim como a educação dualista presente no passado da Educação Profissional, endossa uma relação de poder importante entre os alunos e na sociedade.

Neste modelo de Educação profissional taylorista (para a divisão social do trabalho) e fordista (para criar consumidores dos produtos do capitalismo), o currículo e os processos de ensino-aprendizagem também se encarregavam de formar alunos para a ordem, disciplinando-os por meio do ensino de Educação Moral e Cívica e Educação Artística (MANFREDI, 2002; FRIGOTTO, 2010; GARCIA, 2011).

O currículo de Educação Artística encarregava-se do ensino da Música, mas ocupava-se somente de alguns aspectos teóricos desta, como História da Música, restringindo-se à cópia e canto de Hinos da Independência, do Colégio Agrícola e da Marinha do Brasil. O canto orfeônico era integrado a esta disciplina, e valorizava, por meio dos Hinos, o patriotismo e civismo. O evento da Formatura, que ocorria ao final do período de trotes, relatado por dois entrevistados, demonstra a presença da Fanfarra e do Ensino destas disciplinas no Colégio Agrícola. A disciplina Educação Moral e Cívica preocupava-se com o culto à ordem, ao senso religioso e moral. Na descrição da ementa dos diários analisados por Garcia (2011) há uma conferência ministrada por um membro do Exército. A Formatura era um procedimento de formação de fila que era usual em instituições como a antiga FUNABEM para o disciplinamento dos menores (RIZZINI & RIZZINI, 2004). Nota-se aí a função de formação de corpos dóceis para o sistema educacional do Colégio Agrícola de Uberlândia. Estas conjecturas são fundamentadas

pelas imagens em que o nome do Presidente da República, General Emílio Médici, aparece na placa de formandos do curso técnico. E também, pelas fotos que registram o hasteamento de bandeiras, além da presença de militares durante um evento de Formatura (aqui entendido no sentido de conclusão do curso técnico). Associados à educação profissional dualista, os trotes contribuíam para a preparação do aluno tanto para a vida na comunidade escolar quanto para o mercado de trabalho, como observado nas entrevistas.

Autores atuais investigam as relações entre trote e assédio moral (Oliveira, Villas-Boas e Las Heras, 2016). Estes pesquisadores pressupõem que o assédio é um dos aspectos que aparece associado à praxe, denominação do trote em Universidades portuguesas.

*“A reflexão sobre as agressões físicas e psicológicas vivenciadas na praxe acadêmica remetem-nos para as temáticas do assédio moral”*, dizem Oliveira, Villas-Boas e Las Heras (2016, p. 53). Estes autores (Oliveira, Villas-Boas e Lasheras) apontam que o modo como a praxe se processa possui pontos de contato com eventos de violência psíquica encontrados em ambiente laboral. Esta escolha justifica-se pelo fato de que, na praxe, as relações de poder são exercidas tanto do ponto de vista simbólico quanto formal, sendo a situação de autoridade entre alunos mais antigos e ingressantes da universidade similar à observada entre patrão e empregado(a), no sentido da situação de assimetria em que estes se encontram

Apresentando as ideias de Oliveira, Villas-Boas e Las Heras (2016) de que o trote possui elementos importantes do assédio moral observado em ambientes de trabalho, a postura de alguns participantes, (como E8), reflete esta postura de apoio ao trote e de situações de violência simbólica e formal presente na relação patrão-empregado.

Esses eventos trotistas auxiliavam na formação do aluno para a disciplina, o civismo, o patriotismo, o autoritarismo, o que era pertinente às relações educativas autoritárias da época e aos costumes de respeito do homem simples do campo em relação a figuras de autoridade, ilustradas pelo ato de tirar o chapéu para falar com seu mestre (como descrito por E1). Pesquisas teóricas sustentaram a ideia de que anteriormente à Reforma da Educação Profissional (BRASIL, 2007) o curso técnico em Agropecuária tinha predominância nessa instituição (COUTINHO, 2012), o que reforça o prestígio que este teve diante da comunidade externa por muitas décadas.

Em outros relatos, o trote aparecia associado à festividade da Formatura, em que a música da Fanfarra distraía a atenção dos alunos do tédio e sofrimento do confinamento

na escola-internato, uma vez que além do trabalho e vida escolar, os alunos tinham poucas atividades de lazer. Diante das dificuldades da vida no alojamento, os participantes mostraram que a musicalidade da Fanfarra funcionava de forma benéfica, amenizava a ausência de diversão e monotonia escolar. O problema é que essa atividade vinha associada a outros elementos de obscurecimento intelectual dos indivíduos. Como dito por um aluno, nessa escola “só venciam os fortes”, ou seja, somente alunos fortalecidos por algum tipo de compensação conseguiam superar a série de dificuldades impostas pelo sistema educacional e a vida no internato. Para viver e sobreviver nesse meio, como lembram os entrevistados, era preciso ser forte para o trabalho no campo, um “trabalho bruto”. Além disso, suportar a dupla jornada de trabalho e estudos, enfrentar ofensas que deviam ser consideradas brincadeiras, não ter regalias no alojamento e nas refeições, enfrentar perseguições, equilibrar todas as dificuldades, enfim, era preciso ser resiliente. Segundo E4, no internato não havia nenhum tipo de diversão, de maneira que o trote era, em certos momentos, o único tipo de entretenimento existente. O fato de que alguns alunos não tinham nada agradável para fazer não é totalmente legítimo. Alunos de origem mais modesta sujeitavam-se aos trabalhos manuais, lutavam para não serem reprovados, com ou sem êxito e outros gostavam de fazer passeios nas fazendas de professores mais abastados (veja entrevista de E7).

Comparando-se os sentimentos associados ao trote nas universidades e na escola agrícola pesquisada, vemos que enquanto nas primeiras o trote vem aliado à euforia, no Colégio Agrícola de Uberlândia essa violência aparece relacionada ao tédio da vida dos estudantes.

Costa (1984) ajuda a compreender a necessidade de prazer por parte dos alunos, mencionada nas entrevistas, ao abordar a geração do A-I, conforme a perspectiva de Luciano Martins. Segundo Martins (apud COSTA, 1984), com a ditadura militar, o autoritarismo político promoveu uma espécie de resistência equivocada nos jovens pertencentes às elites urbanas. Esses começaram a desenvolver uma ideologia subjetivista, por meio do uso das drogas, da desarticulação do discurso e do modismo psicanalítico. Esse discurso de falsa liberdade tinha a função de proteger os jovens da imposição do sistema político vigente, como se isso fosse possível. Somado ao modismo psicanalítico, essa ideologia subjetivista transformava os problemas sociais em conflitos pessoais. Entretanto,

A suposta solução encontrada nada mais seria que um novo modo de alienação. A evasão através da droga, a conversão de conflitos sociais em dilemas pessoais por meio da psicanálise e a criação de uma linguagem despida de conteúdos voltados para a ação social prolongaram e reforçaram a cultura autoritária, desmobilizando a atividade política capaz de combatê-la (COSTA, 1984, p. 121).

É interessante lembrar o relato de um dos entrevistados (E7) sobre a diferença de postura dos alunos ricos e pobres diante do alojamento. Enquanto os primeiros viam a moradia na escola como um castigo paterno, os alunos de classe de baixa renda apreciavam-na, pois haviam recebido pouco da vida no seio familiar. A realização do trote como uma fuga ao tédio escolar parece pertinente ao contexto de alunos de classe alta que, sem algo além do estudo e trabalho para fazerem, entretiam-se em pregar peças nos colegas. Essa ideologia funciona como um meio de justificar o mau comportamento, aos moldes da ideologia subjetivista (COSTA, 1984). Deste modo, a institucionalização do trote é atribuída à rebeldia dos alunos, sejam eles mais ricos ou mais pobres, um tipo de psicologismo para explicação de uma questão institucional mais ampla e complexa.

Conforme Lasch (1986), as tragédias bélicas e o Holocausto geraram no homem contemporâneo um consumo de massa que levou a uma visão do mundo como um espelho de si, pois, ao projetar seus medos e desejos, o indivíduo experimentava a dependência em relação ao mundo externo. Esse consumo de massa tem um objetivo compensador das projeções das angústias do indivíduo. Os medos em relação aos problemas sociais e humanos resultantes das guerras e outras mazelas do século XX levaram os indivíduos a se sentirem acuados e com a necessidade constante de uma orientação externa para sobrevivência do eu, o que promove compulsões. A atitude hedonista do indivíduo faz parte da busca pela sobrevivência mínima do eu, uma vez que o consumo, a cultura de massa e a tecnologia estimulam o individualismo como um modo de escapar dos impactos da angústia gerada pelas destruições planetárias modernas. A atribuição de fragilidade ao eu é ao mesmo tempo uma forma de defesa e de culpabilização do indivíduo pelo fracasso da humanidade diante dos colapsos da vida social e industrial, bem como um meio de promover o ajustamento do indivíduo ao sistema capitalista por meio de treinamentos e terapias. Na presente pesquisa, formas de treinamentos e tipos de “terapias” na escola agrícola davam-se talvez pela própria formação técnica em Agropecuária e pelos trotes, bem como pelas orientações da equipe educacional e disciplinar.

A formação técnica de Agropecuária e os trotes fomentavam as habilidades necessárias ao modo capitalista e ao meio social, de maneira a auxiliar na formação de

um profissional produtivo, com uma estrutura psicológica endurecida e predominantemente masculina, condizente com as exigências do mercado e das orientações disciplinares. Por outro lado, o grupo contrário ao trote visava o ajustamento moral dos alunos e coibia as atividades trotistas, um jogo de contradições psicossociais, pois toda a estrutura administrativa da instituição favorecia o componente psicossocial trotista.

A atuação do Orientador Educacional<sup>54</sup> nas escolas pode ter contado com os conhecimentos em Ciências da Educação, inclusive da Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem e da Psicanálise. A aplicação da teoria psicanalítica à Educação não representa problema de nenhuma ordem, a dificuldade surge quando o conhecimento psicanalítico torna-se universal e deixa de levar em consideração as diferentes realidades sociais. Costa (1984, p.125) adverte quanto ao emprego de conceitos psicanalíticos sem a devida contextualização ao cenário brasileiro:

Ora, se todos são iguais perante o Édipo, tanto faz pensar a psicanálise por conta própria quanto comprá-la pronta, no mercado de ideias. Como comprar é sempre mais fácil que fabricar (quando se tem dinheiro), os profissionais brasileiros, com uma boa dose de pragmatismo responsável, preferiram importar a mercadoria europeia, de qualidade comprovadamente científica. A ciência, por sua vez, não estava ausente ou desatenta quando o modismo ideológico invadiu seu território. Ela estava lá, presente e vigilante, representando a “universalidade do psiquismo” francesa, inglesa, norte-americana ou alemã. Por isto, não foi notada pelo crítico que, cheio de boa vontade, acreditou que a psicanálise nacional já detivesse o *know-how* suficiente para criar uma “universalidade psíquica” em português.

---

<sup>54</sup>Com a LDB nº 5540/68, os cursos de graduação em Pedagogia possuíam um currículo fragmentado e formavam um profissional para atuar como especialista em uma das áreas: Orientação Educacional, Supervisão Educacional, Inspeção ou Gestão Educacional (BAHIA, 2012). A revisão dessa fragmentação curricular veio com a LDB de 1996: “Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDB nº 9394/96)”, e também no artigo 14: “Art. 14. A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº. 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados (PARECER CNE/CP nº 5/2005)” (BRASIL, 1996).

Do mesmo modo que a sobrevivência psíquica aos obstáculos do período pós-guerra mobilizou no ser humano compulsões (LASCH, 1986), infere-se que as dificuldades do aluno de Escolas Agrícolas geraram neste atitudes compulsivas expressas no uso de drogas e nos trotes agressivos. Além de posturas relacionadas ao desejo ou à pressão, por atingir o ideal de um técnico agrícola produtivo (e bom consumidor), uma vez que “a escola formava profissionais que iam trabalhar em empresas multinacionais, com ótimos salários” (E1).

Conforme Lasch (1986, p.177-78), um tipo de narcisismo cultural nos tempos pós-guerras é capaz de mobilizar sentimentos controversos nos indivíduos. Ou seja,

A cultura do narcisismo não é necessariamente uma cultura na qual as restrições morais ao egoísmo entraram em colapso, ou na qual as pessoas, libertas dos vínculos dos compromissos sociais, perderam a si mesmas num excesso de autoindulgência hedonista. O que se debilitou não foi tanto a estrutura dos deveres e preceitos morais, como a confiança num mundo que sobrevive a seus habitantes. Em nossa época, a sobrevivência, e com ela a realidade do mundo exterior, o mundo de associações humanas e das memórias coletivas, apresenta-se cada vez mais problemática. O desvanecimento de um mundo durável, comum e público- podemos conjecturar- intensifica o medo da separação, ao mesmo tempo que enfraquece os recursos psicológicos que tornam possível enfrentar tal medo de forma realista. Esse processo liberou a imaginação dos constrangimentos externos, mas a expôs mais diretamente que antes à tirania das compulsões e angústias internas.

Nesse sentido, pode-se pensar que, ao mesmo tempo em que o trote possivelmente representou uma espécie de hedonismo para a sobrevivência humana, por parte dos alunos ricos do Colégio Agrícola - que não aceitavam serem obrigados a estudar e trabalhar na escola e que muitas vezes praticavam os trotes também para sair do tédio - trouxe consequências objetivas negativas para os envolvidos (brigas, ferimentos, evasões), o que aumenta a ambiguidade deste fenômeno. Quanto mais o trote era praticado, como gerador de angústias, mais era repetido, pois estas provavelmente não se resolviam, este fenômeno envolvia alunos de todas as classes sociais, fato decorrente de um processo esquizoparanoide.

Essa sobrevivência mínima do eu promove também uma dependência do exterior, uma personalidade submissa ao julgamento de especialistas, seja como consumidor ou trabalhador. A autoimagem é atribuída pelos olhos dos outros, projetada passa a valer mais do que as habilidades adquiridas com a experiência. A deferência

recebida dos demais, seja do chefe ou colegas, baseia-se mais na aparência do que no caráter.

As condições do relacionamento social cotidiano, nas sociedades em que se baseiam na produção em massa e no consumo de massa, estimulam uma atenção sem precedentes nas imagens (...) superficiais, a um ponto em que o eu torna-se quase indistinguível de sua superfície (LASCH, 1986, p. 21).

Isto fica evidente não somente quando os entrevistados referem-se à formação de profissionais de alto escalão pelo Colégio Agrícola de Uberlândia no passado, mas também nas falas referente à tradição do apelido, que é uma forma de identificação do ex-aluno nas empresas agrícolas. Apelidos caracterizados por estranheza, cinismo e suposta originalidade são espécies de acessórios da imagem do aluno. Não é por acaso que muitos egressos das universidades continuam conhecidos no meio profissional pelo apelido e têm o “passaporte” para cargos em organizações de alto nível por meio do apadrinhamento dos antigos colegas trotistas (AMEIDA JR; QUEDA, 2003; 2006).

Esta situação de apadrinhamento de ex-alunos trotistas para as empresas também foi verificada no IFTM, Campus Uberlândia, antes do início desta pesquisa, em 2011. Era comum escutar o chavão de que o aluno era desordeiro, mas bom trabalhador. Como se o fato de ser um bom profissional o isentasse dos deveres de aluno e de colega no convívio social. A banalidade dos atributos do estudante sádico e de comportamento trotista era neutralizada com a justificativa de que este seria bom profissional depois de formado como técnico agrícola, aspecto que apareceu na fala de E9.

Seria interessante que outros pesquisadores se propusessem a investigar o estado atual dos trotes nas escolas agrícolas, inclusive nos Institutos Federais que ainda possuem cursos técnicos de agropecuária e pequenos internatos, tendo em vista que até 2011 constatou-se empiricamente a existência de trotes no cotidiano escolar da instituição pesquisada.

No ano de 2014, denúncias isoladas de violações de Direitos Humanos, nas universidades do Estado de São Paulo, culminaram na instauração de uma Comissão Parlamentar de Inquérito sobre as inúmeras violações que estavam acontecendo nos últimos 10 anos. Iniciada em novembro de 2014 e com término em março de 2015, esta comissão apurou mais de 100 estupros e outros casos de violações de direitos humanos, dentre estes trotes, assédios morais, ameaças. O processo de investigação contou com



depoimentos de alunos vítimas, acusados, profissionais formados, professores e diretores de universidades, um verdadeiro “raio-x” do trote institucional. O Relatório final dos trabalhos ateu-se aos casos de trotes, festas e ao cotidiano das universidades, tanto públicas quanto particulares, e colocou holofotes em redutos nos quais as violências aconteciam, tais como hospitais universitários, ginásios, casas de estudantes, repúblicas e anfiteatros. A violência até então, estava encoberta por detentores de um poder perverso (SÃO PAULO, 2015).

Houve denúncias escandalosas de abuso sexual, estupros e tentativas de estupros. Além do registro de festas dentro de universidades ou com autorização de Atléticas e Diretórios Acadêmicos (entidades estudantis) para financiamento de prostitutas, comércio de bebidas alcóolicas e entorpecentes. Casos de assédio moral praticados por médicos residentes como forma de pressionar alunos de 1º ano de Medicina a cederem aos trotes também foram apurados (SÃO PAULO, 2015).

Tudo sob os olhos de funcionários, Diretores e Reitores de universidades renomadas, como a USP de São Paulo, instituição contrária à política de ingresso para cotistas afrodescendentes – que se mostra rigorosa com alunos de classes baixas e minorias, mas não tanto com alunos ricos e trotistas.

Um dos mais emblemáticos casos de trote apurados nesse inquérito relaciona-se ao Show Medicina, uma atividade efetuada por estudantes de 6º ano, e até médicos residentes na Faculdade de Medicina da USP-São Paulo, em um dos anfiteatros da universidade. Nesta, os alunos mais antigos organizam encenações preconceituosas em que utilizam os alunos primeiranistas não somente como vítimas de trotes durante os ensaios (como o da mariola <sup>55</sup>, submeter os alunos a beberem até desmaiarem), mas também como serviçais, para a manutenção da limpeza do anfiteatro onde é realizado o evento. Os esquetes, encenações rápidas, em geral refletem preconceitos de classe, contra negros, homossexuais, cotistas, e contra colegas de posição política mais crítica em relação à universidade (SÃO PAULO, 2015).

Outro tipo de nazismo, em pleno século XXI, poder-se-ia dizer, foi relatado e resumido no relatório desta CPI. O resultado final desta comissão gerou um relatório denso, cerca de 190 páginas, com muitas recomendações a diferentes órgãos e a exigência

---

<sup>55</sup> Trote em que o trotista passa o próprio pênis no rosto do aluno ingressante caso este adormecesse durante as atividades. O Show Medicina durava 45 cinco dias e era realizado todos os dias da semana, das 20 até 4 horas da manhã do dia seguinte. Salienta-se que os alunos tinham aulas em período integral (SÃO PAULO, 2015).

de punição dos envolvidos, inclusive de diretores e reitores das instituições, por omissão. Além disso, houve a recomendação da tipificação dos atos praticados pelos alunos trotistas como crime de tortura (SÃO PAULO, 2015).

Conforme escreveu Adriano Diogo, relator desta CPI, é necessário fechar os novos campos de concentração do presente:

*Auschwitz* pode ter sido fisicamente fechado, mas disseminou uma cultura de morte e de ódio que vigora de forma escancarada em nossos dias. Muitas das práticas vislumbradas nos relatos de trotes são típicas práticas de tortura nazistas. Portanto, reprimir esses trotes é ajudar a fechar os “Auschwitz cotidianos” comandados por anormais disfarçados de estudantes, alguns profissionais médicos e dirigentes de entidades de instituições universitárias!

É triste e desolador observar que os territórios (*campus*) de uma Universidade, onde deveria brotar a semente da esperança e o brilho de um novo amanhã, foram reduzidos, em alguns casos, a verdadeiros “campos de concentração” que, se não podem ser equiparados às nazistas práticas genocidas, podem ser comparadas nas práticas de intimidação, humilhação e degradação da pessoa dos estudantes (SÃO PAULO, 2015, p. 73).

Da mesma forma que as universidades paulistas precisam terminar esse capítulo de violência e tortura, é necessário que os territórios de atividade racista, homofóbica, machista e praticante de outras violências no cotidiano das Escolas Agrícolas sejam urgentemente fechados. Os trotes nas universidades paulistas e nas Escolas Agrícolas possuem um componente em comum: o fato de serem institucionais, ambos acontecem com a anuência dos diretores e demais autoridades educacionais.

O presente estudo analisou a cultura institucional do Colégio Agrícola de Uberlândia, no período da ditadura militar, que promoveu o trote com características muito semelhantes às observadas no cenário atual das escolas militares e universidades públicas e particulares brasileiras. Pode-se afirmar, com evidências empíricas aqui notadas, que os trotes estudados nesta escola agrícola, apesar de aparente “brincadeira”, foram exemplos de violência e tortura física e psicológica: privação de alimentos, de descanso, de educação, das condições de sono, higiene, de igualdade e liberdade de gênero, raça, etnia, o que leva a concluir que os indivíduos, grupos e membros da instituição – inclusive diretores e funcionários- também violaram os direitos humanos constitucionais dos discentes. É importante lembrar que as torturas foram usadas por muitos militares durante a ditadura militar brasileira e contou com ex-universitários entre seus torturadores (MATTOSO, 1985).

A “sobrevivência dos mais fortes” no período de 45 dias estendia-se pelos 3 anos juntamente com o apoio de uma comissão de trotes que era fundamentada na oficialidade perante a Direção Geral. Os currículos, formal e oculto, do curso técnico em agropecuária, por meio de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Educação Artística, fortaleciam os valores do militarismo e da instituição trotista. De acordo com os valores de disciplina e patriotismo, o comportamento masculino e produtivo era importante para a exclusão social mediada pela educação profissional dualista, que fortalecia a divisão do trabalho manual e intelectual, respectivamente, para alunos pobres e alunos ricos. Além disso, por meio da ideologia de que “só vencem os fortes”, os alunos que aderiam ao trote saíam com vantagem na corrida pela aprovação final no curso e posterior busca por empregos de alto escalão em empresas do ramo. Em parte, porque ao submeterem os colegas às atividades manuais, tais alunos conseguiam mais tempo para se sobressaírem academicamente. Em contrapartida, os alunos que estavam fora do perfil trotista (homossexuais, negros, mulheres, pessoas com deficiências físicas ou intelectuais, e que não estavam dentro dos padrões estéticos) ou que resistiam aos trotes, caso não evadissem da escola no 1º ano, poderiam ser submetidos ao trote do empregado. Nesse caso, ao serem responsabilizados pela manutenção da escola (serviços de limpeza, construção, capina, conserto de cercas, transporte de sacos de colheita, armazenagem, etc.) tinham a probabilidade aumentada de alcançarem, nas empresas, apenas cargos de trabalhos manuais e de remuneração mais baixa, após o término do curso. Os homossexuais, por sua vez, eram excluídos do processo do trote, bem como do convívio social. Nesse sentido, pode-se dizer que os alunos do curso técnico obedeciam a uma hierarquia social, mediada pelo trote, do mesmo modo que nas escolas militares (CASTRO, 2004, SVARTMAN, 2012).

Os trotes estavam alinhados com a educação profissional dualista, de maneira que tinham em comum a estrutura hierárquica binária vista no trote do ambiente militar, que dividia fortes e fracos, aluno hetero e homossexual (com suas variações: “frouxo”, “mulherzinha”), rico e pobre, general e soldado, veterano e novato, etc.

O trote é um mecanismo que torna o estudante um soldado a serviço dos interesses de uma determinada corporação, conforme Almeida Júnior e Queda (2006, p.84-85) argumentam:

O trote pode ser entendido como uma porta de entrada para formas perversas de corporativismo. Espécies de “máfias profissionais”

recrutam participantes por meio do trote. Maus alunos são premiados por sua submissão ao trote, ao passo que bons alunos acabam excluídos por resistirem a ele. Talvez por isso, o trote seja tão persistente. Os ataques a ele não se dirigem aos alvos corretos. Ao atacar o trote, devemos ter sempre em mente que os alunos são apenas soldados de uma hierarquia que conta também com generais.

A análise de dados desta pesquisa observa indícios de que foi justamente esse tipo de adestramento que ocorreu com os estudantes do Colégio Agrícola de Uberlândia.

A ideologia de que “só vencem os fortes” é o mecanismo perverso de formação da subjetividade e do ambiente que sustenta os trotes e os tipos de educação profissional. Este mecanismo, ao mesmo tempo em que banaliza a maldade por trás do ato de recepção, que diz integrar todos os alunos saudavelmente, prepara-os para o mercado de trabalho, de maneira a reproduzir as diferenças de classe. A necessidade de formar um perfil psicossocial endurecido na empresa faz lembrar que este mesmo perfil foi solicitado na escola por meio dos trotes, o que não é alentador para a Educação. Fechar os *Auschwitz* cotidianos, como dito por Adriano Diogo durante a Reunião da CPI da ALESP (SÃO PAULO, 2015), torna-se mais que urgente neste caso. Fazer com que os alunos e todos os membros da comunidade acadêmica do IFTM conheçam a história do trote institucional envolve não somente abolir os trotes, mas também repensar esse tipo de educação profissional que reflete valores degradantes de preconceitos, autoritarismo e barbárie, cuja modificação requer tempo e interesse de todos os envolvidos.

Para finalizar esta sessão, vale a pena refletir com Paulo Freire (1992) que, ao reeditar a pedagogia do oprimido, apontou para uma educação para a esperança, baseada na dimensão de que uma pedagogia não opressiva deve formar os educadores e educandos para uma modificação da Educação e do mundo. Sem a modificação da Educação contra o adestramento e a barbárie, as instituições educacionais ainda mantenedoras dos trotes, perpetuarão a violência e o preconceito de maneira a neutralizar o potencial de produção de conhecimento aliado à cidadania e ao senso crítico. A crença na utopia de um “mundo” diferente e “menos feio” é que formará os indivíduos para a educação e não para o adestramento, uma vez que,

Enquanto projeto, enquanto desenho do “mundo” diferente, menos feio, o sonho é tão necessário aos sujeitos políticos, transformadores do mundo e não adaptáveis a ele, quanto permita-se a repetição, fundamental é, para o trabalhador, que projete em seu cérebro o que vai executar antes mesmo da execução. É por isso que, do ponto de vista das classes dominantes, quanto menos as dominadas

sonharem o *sonho* de que falo e da forma confiante como falo, e quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos pragmáticos, tão melhor dormirão as classes dominantes. (FREIRE, 1992, p. 47).

## 6. CONCLUSÃO

“Quando escrevo, repito o que já vivi antes. E para estas duas vidas, um léxico só não é suficiente. Em outras palavras, gostaria de ser um crocodilo vivendo no rio São Francisco. Gostaria de ser um crocodilo porque amo os grandes rios, pois são profundos como a alma de um homem. Na superfície são muito vivazes e claros, mas nas profundezas são tranquilos e escuros como o sofrimento dos homens.”

(Guimarães Rosa)

Este estudo demonstrou a institucionalidade do trote no Colégio Agrícola no período compreendido entre a inauguração da escola e o ano em que os trotes foram coibidos formalmente pela instituição, bem como os elementos psicossociais presentes neste período. Tais elementos estão presentes no arcabouço teórico da obra “*A Personalidade autoritária*” de Adorno et al. (1965), dentre eles o autoritarismo, o preconceito, a mentalidade do *ticket*, sob a forma de estereótipos e rótulos vivificados nos trotes, especialmente nos apelidos dos alunos. Os demais conceitos teóricos tornaram-se claros no tecer desta pesquisa, como a “identificação com o agressor”, o conceito de massa e líder, da teoria freudiana. A metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011) foi utilizada como formas de compreensão das entrevistas com servidores e professores ativos e inativos que estiveram na instituição no período acima.

A “identificação com o agressor” (FREUD, 1983) tem relação com os aspectos sadomasoquistas contidos no trote. O aluno que foi vítima do trote no ano anterior, por ter vivenciado sentimentos masoquistas, vingava-se dos colegas mais velhos ao repetir o trote nos colegas que ingressam no curso, de maneira a experimentar impulsos sádicos. Um exemplo desse tipo de identificação traduz-se por meio da aula-trote, vista no trote da UFSCar em 2001 (ZUIN, 2002), em que alunos do curso de Pedagogia do 2º ano encenavam uma aula nos moldes de um professor linha dura e descarregava nos colegas iniciantes o ódio pelos professores do curso. Na presente pesquisa, esse tipo de trote não foi observado, dadas as características culturais do local. A “identificação com o agressor”, no trote no Colégio Agrícola, ocorreu de forma que os alunos troteados, ao chegarem no 2º ano, ressentidos pela agressão sofrida quando calouros, vingaram-se nos colegas ingressantes, por meio de trotes no alojamento e nos setores de aprendizagem.

Outro motivo para a reprodução do trote é configurar uma resposta à perseguição dos colegas mais antigos na escola, pelo receio de terem a integridade ameaçada. Nesta

pesquisa ficou evidente que as ameaças por parte de alunos mais antigos aos mais jovens foram eventos secundários aos trotes. Tais ameaças foram geradoras de grande violência por parte dos alunos mais novos, que se recusaram a aceitar os trotes, o que culminou com a evasão ou transferência para outra escola.

Os elementos do preconceito e da mentalidade do *ticket* (ADORNO et al., 1965) estão muito presentes na pesquisa, uma vez que os trotes expressam formas de preconceito de raça e etnia, de gênero, quanto à aparência física e necessidades especiais. Tanto os trotes quanto os apelidos apresentam visões pejorativas e opressivas sobre os alunos ingressantes. As características da mentalidade do *ticket* são os estereótipos e a rotulação, que ficaram evidentes neste estudo por meio dos apelidos. Apesar de não haver trotes específicos para diferentes categorias de alunos, os trotes apresentaram diversos atributos de exclusão, como o fato dos homossexuais não serem incluídos nos trotes e não poderem assumir a orientação sexual na escola, e as alunas serem sujeitas a trotes menos pesados. Exemplos dos estereótipos e rótulos podem ser vistos em apelidos que manifestavam racismo como “Mucuna Preta”, e machismo como “Canhão” e “Fuzil” direcionado às alunas consideradas fora dos padrões estéticos, a homofobia está expressa no apelido “Rosinha” dirigido aos alunos homossexuais. Esta atitude preconceituosa, entretanto, não foi declarada abertamente pelos entrevistados, que negaram existência de preconceito na vida no alojamento. Banalizar a agressividade era uma característica cultural da instituição. A tradição de apelidar indivíduos acontecia sem constrangimentos para membros apelidadores, ao contrário, este ato estava amparado pela estrutura burocrática da instituição e fazia que os indivíduos aceitassem naturalmente os apelidos.

Um resultado muito importante desta pesquisa é o fator institucional (ALMEIDA JÚNIOR; QUEDA, 2003; 2006) que impulsionou a ocorrência dos trotes, em que o ambiente cultural da instituição, com todo aparato simbólico e administrativo, fomentou a barbárie do trote. A existência da comissão de trote nesse espaço, no período de 1972 a 1983, constituída por alunos e acompanhada por diretores, servidores e professores, foi confirmada por diversos entrevistados. Essa comissão autorizava os trotes como processo rotineiro de ambientação dos alunos à escola e dos futuros técnicos agrícolas à realidade objetiva da profissão, conforme dito pelos entrevistados de forma literal.

O papel do narcisismo cultural e da sobrevivência mínima do eu abordados por Lasch (1986) também foram percebidos na análise qualitativa das entrevistas e fundamenta a ideia de que “só os fortes vencem”, no contexto da Educação Agrícola e

profissional, com a mediação do trote. Ser aluno do Colégio Agrícola exigia ser forte psicologicamente, masculino e pronto para a “selva de pedra” do alojamento e escola agrícola. O trote funcionava como processo de seleção dos mais aptos para os trabalhos árduos e a dupla jornada escola/aulas práticas, tal como o fazia a Educação profissional dualista: formava alunos pobres para trabalhos manuais e alunos ricos para trabalhos de comando. Assim, os jovens de classe alta, entediados com a falta de atividades e se sentindo punidos pelos pais que os deixavam entregues à escola-internato, via nos trotes um belo método de imposição de opressão aos colegas mais novos ou mais humildes, em forma de trabalhos indesejados ou lhes pregando peças. Os alunos de origem pobre, segundo um dos entrevistados, sujeitavam-se mais aos trabalhos pesados e se conformavam com o pouco conforto que recebiam no alojamento e com possíveis passeios nas fazendas de professores ou colegas mais afortunados. Havia alguns alunos líderes no trote, entretanto, como disseram alguns entrevistados, a maioria dos alunos dava trote após o 1º ano, os principais eram tanto os alunos de 2º como de 3º ano. Este estudo não pôde confirmar se alunos atuavam como trotistas de acordo com diferentes classes sociais, mas apenas que o trote agiu em conformidade com princípios da dualidade da Educação profissional, que destinava trabalhos manuais para alunos mais pobres e trabalho intelectual para os mais ricos. Ou seja, o trote reproduzia uma lógica taylorista de divisão de trabalho aos alunos ao facilitar que os alunos treinassem tarefas manuais quando estivessem no 1º ano, como empregados dos colegas mais antigos na escola. Vários trotes verificados nesta pesquisa foram encontrados em outros estudos, em universidades ou escolas militares (ALMEIDA JÚNIOR; QUEDA, 2003; 2006; CASTRO, 2004, SVARTMAN, 2013).

A Educação profissional da época pesquisada tinha a orientação de alguns princípios militares: o ensino da ordem, disciplina, do canto orfeônico e de hinos brasileiros, bem como o hasteamento da Bandeira do Brasil (GARCIA, 2011). Estes princípios auxiliavam os trotistas a manterem a obediência dos alunos ingressantes. O evento da Formatura marcava o término do período de trotes, de acordo com uma entrevistada (E6), e era acompanhado pela Fanfarra da escola.

Os tipos de trotes mais comuns no Colégio Agrícola identificavam-se com a cultura e tradição do local. O corte de cabelo e apelidos foram os primeiros trotes a acontecerem e simbolizavam o *status* social de que o aluno usufruía por estudar naquela instituição. Depois de extinto o corte do cabelo nos primeiros anos da escola, veio o banho de lama, o corredor polonês e a proibição de entrar antes dos veteranos no refeitório e em



outras filas. Alunos de 1º ano também não podiam comer sobremesas e carnes na hora das refeições, já que eram fisgadas pelos seus colegas trotistas. Além disso, os alunos mais jovens não podiam sentar-se no fundo do refeitório. Os trotes geralmente ocorriam para demonstrar aos alunos recém chegados que estes não estavam na casa dos pais de modo que qualquer tipo de regalia que tivessem em família era cortada, conforme relato de um entrevistado. As novas regras do alojamento eram prioritárias e o aluno ingressante experimentava o amargo sabor da obediência aos ditames dos alunos mais antigos da instituição. Os trotes eram impostos sob o argumento de ser uma forma saudável de integração entre todos os alunos do Colégio, algo que, depois dos primeiros atos considerados “brincadeiras”, faria com que todos se tornassem amigos. A banalidade do mal (ARENDR, 1999) estava presente neste processo em que os adversários declaravam amizade recíproca e no ato do aperto de mão da bênção, em que o padrinho, aluno do 3º ano, dava o apelido para o afilhado, aluno de 1º ano.

A rivalidade entre os alunos de 1º, 2º e 3º anos e as consequências físicas e acadêmicas dos trotes mais pesados atestam a inverdade da ideologia de que o trote é uma forma de integração saudável entre os jovens estudantes. Dois episódios de agressões com mordidas e canivetadas dos alunos mais jovens como reação às ameaças de trotes dos colegas mais velhos e a aberração do trote do Suplício, são mais que suficientes para confirmar que não havia integração adequada entre os alunos decorrente dos trotes. O trote do Suplício, principalmente, foi o motivo que levou os profissionais da escola a extinguirem a comissão de trotes por volta de 1983, o que não acabou com os trotes nos alojamentos. A chama do mecanismo de defesa esquizoparanoide (COSTA, 1984; ENDO, 2005) que sustenta o trote não se apagou com a proibição e a necessidade de perseguir o outro para aplacar o desejo de vingança tornou-se uma compulsão à repetição da violência trotista. Alguns entrevistados disseram que o trote é uma tradição muito comum em escolas agrícolas que possuem alojamentos.

O aspecto institucional do trote na presente pesquisa é muito curioso no sentido em que, apesar de não serem todos os entrevistados identificados com a instituição trotista, a maior parte deles compartilhava de uma ação de apoio ao trote. As falas demonstraram também que havia na instituição muitos elementos que confirmavam esse apoio, como o fato de alguns profissionais, tais como os alunos, também receberem apelidos. Outro fator de apoio mais sutil, observa-se na vista grossa e privilégios dados pelas autoridades da instituição aos alunos do 3º ano em detrimento dos alunos de 1º ano nos espaços escolares.

Por isso mesmo, somente os alunos mais viris, masculinizados, ou que consentiam com os apelidos, nomes elucidativos de rótulos diversos, alunos sem necessidades especiais, brancos, sobreviviam inteiramente à prova decorrente da violência institucionalizada. A atitude de violência poderia até não ser consciente por parte de todos os membros da instituição, mas não deixava de ser perversa. O eu dos alunos sobrevivia minimamente no meio de catástrofes externas da escola e alojamento, o que promovia a busca frenética das compulsões já mencionadas para aliviar a ansiedade (LASCH, 1986).

Este estudo indicou que o trote possui uma cultura persistente, que é encontrada como parte formativa de outras instituições agrícolas.

Nesse sentido, pode-se concluir que a ideia contida em “Só vencem os fortes” que a frase do aluno inspira não remete ao sucesso profissional garantido por um esforço individual. Não se trata da meritocracia, segundo a qual todos os alunos podem vencer caso se esforcem. Os resultados deste estudo apontaram que a frase é uma realidade, em parte, de reconhecimento de quão dura é a luta de alunos de escolas agrícolas de alojamento que, uma vez nesse ambiente, passam por muitas provações para serem aprovados academicamente e também em outros sentidos.

Sobreviver ao regime de moradia interna, como é chamado o sistema de alunos que moram nas instalações da escola agrícola, consistia em sobrepor-se aos castigos do trote e cair, por vezes, em situações difíceis, como entregar-se às compulsões. Fossem estas compulsões às drogas, à própria violência interpessoal que era na verdade um contra-ataque ou legítima defesa aos trotes e os próprios trotes. “Só vencem os fortes” consiste em uma afirmação irônica, pois ser forte nestes casos é uma referência ao mais fraco, à debilidade que a situação impõe ao sofredor e também à onipotência do aluno do 3º ano, que parece ter atingido o topo da pirâmide trotista. Portanto, o forte não é necessariamente aquele que vence o curso, mas aquele que adere à instituição trotista, que forja o endurecimento das relações humanas, a fim de garantir que valores da sociedade capitalista prevaleçam. Valores com os quais o trote está associado: a exclusão social, preconceitos machistas, racistas, homofóbicos, os crimes contra o meio ambiente, o consumismo, dentre outros. “Ser forte” é também compor a estrutura de uma sociedade patriarcal e autoritária, a contraposição entre jovem e velho e o continuísmo de todos os raciocínios binários que persistem na sociedade e na comunidade escolar (novato e veterano, pobre e rico, etc.) e que dificultam a formação integral do ser humano.

Estamos em plena era modernista, do neoprodutivismo e suas variantes, destaca-se a teoria do capital humano, a heteronomia, a banalização da violência, sob novas bases econômicas, políticas, sociais e institucionais, na qual a coerção convive com a sedução perversa e cooptadora. Enfim, entender o significado de “só vencem os fortes” é fundamental para desvelar os processos que precisam ser superados para que a barbárie dos trotes nas instituições educacionais não se repita e seja combatida.

Neste estudo, ideias de Adorno (2010) foram abordadas e confirmadas no sentido de que a teoria da Escola de Frankfurt deve não somente ilustrar a realidade social, como auxiliá-la a ser transformada. O esclarecimento só pode ocorrer por meio de uma educação integral (*Bildung*) e pela superação da educação instrumental (*Halbildung*). A formação acadêmica dos alunos não deve compreender somente os conteúdos curriculares que a profissão técnica exige, mas deve propor o repensar de atitudes e conceitos que a transcendem, como as relações humanas, a consciência crítica e a cidadania. Os trotes não são atos que ocorrem à parte da formação acadêmica e, quando são permitidos pelas instituições, consistem em parcela importante da formação do indivíduo, ou melhor, em um tipo de semiformação. Importante salientar a noção de Adorno (1995) sobre a necessidade de romper com os trotes para que a barbárie de *Auschwitz* não mais se repita. A CPI da ALESP, instaurada em 2014 em São Paulo, trouxe à tona a questão da barbárie dos trotes nas universidades paulistas de forma impactante, desnudando seu caráter mais vergonhoso. Essa intervenção das autoridades foi positiva para o cenário do trote universitário brasileiro. Por conta das denúncias de abusos praticados por alunos e autoridades, a comissão parlamentar sugeriu que o trote seja considerado crime de tortura.

Além disso, essa investigação tirou as “máscaras” de instituições de renome nacional que escondiam o trote. A necessidade de fechar os *Auschwitz* cotidianos passa, acredita-se, pelo conhecimento da realidade dos trotes em muitos lugares brasileiros. Neste sentido, este estudo buscou contribuir para que, com o conhecimento científico sobre o trote na Educação Agrícola, uma pequena parte dos *Auschwitz* presentes nas instituições educacionais de ensino profissional de base agroindustrial seja definitivamente fechada.

## REFERÊNCIAS -

ADORNO, T. W. et al. **La personalidad autoritaria**. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1965.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. **Introdução à Sociologia**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: ZUIN, et al. (orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados Editora, 2010, pp..8-40.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Temas básicos da Sociologia**. São Paulo: Ed. Cultrix da Universidade de São Paulo, 1973.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M., **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ALMEIDA JR, A. R.; QUEDA, O. **Trote na ESALQ**. Piracicaba: Edição Própria, 2003.

ALMEIDA JÚNIOR, A. R.; QUEDA, O. **Universidade, preconceitos e trote**. São Paulo: Hucitec Editora, 2006.

ALMEIDA JÚNIOR, A. R. **Anatomia do trote universitário**. São Paulo: Hucitec Editora, 2011.

ALVES, A. J. **História da educação brasileira: o ensino agrotécnico**. Uberlândia: Editora do autor, 2007.

ANTUNES, D. C. **Por um conhecimento sincero no mundo falso: Teoria crítica, pesquisa social e The Authoritarian Personality**. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, H. **As origens do totalitarismo**. Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARENDT, H. **Da violência**. Trad. Maria Cláudia Drummond. 46 p. 2004. Disponível em: <http://www.libertarianismo.org/livros/harendtdv.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2004.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**. Um relato sobre a banalidade do mal. 18ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BAHIA. Universidade Estadual de Santa Cruz. Departamento de Ciências da Educação. **Projeto acadêmico-curricular do curso de licenciatura em Pedagogia**. Ilhéus, Bahia,

2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BIRMAN, J. Adolescência sem fim: peripécias do sujeito num mundo pós-edipiano. In: CARDOSO, M. R.; MARTY, F. (Org.). **Destinos da adolescência**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p.81-105.

BORDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Coleção Estudos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

BRASIL. **DECRETO Nº 83935, de 1979**. Alterou a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. Coordenação nacional de ensino agropecuário (COAGRI). Escola Agrotécnica Federal, em 4 de setembro de 1979. Disponível em: [http://www.Senado.gov.br/Legislacao/ListaNormas.acton?numero=83935&tipo\\_norma=DEC&data=1979.0904&link=s](http://www.Senado.gov.br/Legislacao/ListaNormas.acton?numero=83935&tipo_norma=DEC&data=1979.0904&link=s). Acesso em: 20/01/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação profissional e tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio. Documento base**. Brasília, 2007.

BRASIL. SEMTEC/MEC. **Parecer CNE/CEB Nº 14**. Parecer que autoriza, em caráter experimental, abertura de cursos superiores de Tecnologia em Escolas Agrotécnicas Federais. 2004. Disponível em:

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional: Lei nº 9394**. Brasília, 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado Nº 117, de 2015**. Brasília, 2015, p. 1-5.

CADEMARTORI, A. C.; ROSO, A. O imaginário social da violência e os discursos telejornalísticos: uma análise discursiva. In: **I Encontro Ouvindo coisas: instituindo outras formas de estar juntos, 1**, 2010. Santa Maria. Anais... Santa Maria: Universidade Federal de Santa. Maria. 2010.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CALLIGARIS, C. Loucos e adolescentes suicidas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 de jan. 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/contardocalligaris/1215728-loucos-e-adolescentes-suicidas.shtml>. Acesso em: 22 set. 2013. (

CÂMARA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA (CMU) **Ata da reunião realizada no dia 6 de agosto de 1964**. Uberlândia, 1964. Livro 66, Arquivo Público de Uberlândia.

CANIATO, A. O desmonte da subjetividade sob a violência da sociedade contemporânea. In: **XV Encontro Nacional da ABRAPSO**. 14, 2009. Maceió. Anais do evento. Maceió: ABRAPSO. 2009.

CARONE, I. **A Personalidade Autoritária:**Estudos Frankfurtianos sobre o Fascismo. UFSC, 2002. Disponível em: <[http://api.ning.com/files/BwCB2BWBvVQCV3aZzw0pb3\\*knemQUC26Xkd0fIPRnhS\\*FEhXdnhTY0uB\\*fh4\\*6Fo/TextoIrayCaroneAPERSONALIDADEAUTORITRIAestudosfrankfurtianosobreofascismo.pdf](http://api.ning.com/files/BwCB2BWBvVQCV3aZzw0pb3*knemQUC26Xkd0fIPRnhS*FEhXdnhTY0uB*fh4*6Fo/TextoIrayCaroneAPERSONALIDADEAUTORITRIAestudosfrankfurtianosobreofascismo.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2013.

CARVALHO, J. M. **A construção da ordem.** Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 1996.

CASTRO, C. **O Espírito Militar.** Um antropólogo na caserna. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

COLÉGIO Agrícola de Uberlândia. **Jornal Correio de Uberlândia.** Uberlândia, nº 62, p. 6, 9 de maio de 1969.

COLÉGIO AGRÍCOLA sai breve: tem convênio. **Jornal Correio de Uberlândia. Uberlândia.** Uberlândia. Nº 58, 14 nov. 1967. Capa.

COLÉGIO AGRÍCOLA tem verba de 12 milhões. **Jornal Correio de Uberlândia.** Uberlândia. 1965, Capa.

COLLOCA, V.P. **O trote universitário:** o caso do curso de Química da UFSCar. Dissertação (Mestrado em Educação) - CECH, UFSCar, São Carlos, 2003.

COSTA, J. F. **Violência e Psicanálise.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

COUTINHO, E. G. **Capitalismo tardio e educação profissional:** as Escolas Agrotécnicas Federais mineiras de Barbacena, Rio Pomba e Uberlândia. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

COUTINHO, L.G. A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social. **Pulsional.Rev. de Psicanálise,** São Paulo ano 17, nº 181, p. 13-19, 2005.

DAMASCENO, L. S. **Retrospectiva histórica da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia.** Uberlândia: [s.n.]. 1991.

DEBORD, G. A mercadoria como espetáculo. In: **A sociedade do espetáculo.** Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2003.

DOZE alunos da Escola Naval são internados após 1ª semana de aula. **Jornal Nacional,** Rio de Janeiro, 19 jan 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/01/doze-alunos-da-escola-naval-sao-internados-apos-1-semana-de-aula.html>. Acesso em: 10 jun. 2013.

ENDO, P. C. **A violência no coração da cidade**– um estudo psicanalítico. São Paulo: Escuta, 2005.

ESTUDO diz que crise elevou desigualdades nos países mais ricos. **Folha de S. Paulo,** São Paulo, 04 jun. 2013. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/112257-estudo-diz-que- crise-elevou-desigualdade-nos-paises-mais-ricos.shtml>>. Acesso em: 04 jun. 2013.

FADIMAN, J.; FRAGER, R. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: Harbra, 1980.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010, pág. 1108.

FONSECA, A. Trote universitário favorece lógica da opressão social. **Revelação, Jornal-laboratório de Comunicação Social da Universidade de Uberaba - UNIUBE**, nº 199, Uberaba, 18 de mar. 2002. Disponível em: <<http://www.revelacaoonline.uniube.br/portfolio/domicacao1.html>>. Acesso em: 15 set. 2013.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Org., introdução e revisão técnica de Roberto Machado. – 28ª Ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**- um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, V.T.O ritual brasileiro do trote. **Folha de S. Paulo**, 13 fev. 2006. Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1302200604.htm>>. Acesso em: 19 set. 2013.

FREITAS, C. J. **Educação agrícola, violência instituída e exclusão do jovem do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FREUD, Ana. **O Ego e os mecanismos de defesa**. Trad. de Álvaro Cabral. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1983.

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago (vol. XIII), 1989 a, p. 281-288.

FREUD, S. O Mal-estar na civilização. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2011a.

FREUD, S. Psicologia das massas e análise do eu. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011b.

FREUD, S. **Recordar, repetir e elaborar**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago (vol. XII), 1989 b, p. 193-203.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In\_\_\_\_\_. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. 2ª ed, v. VII, Rio de Janeiro: Editora Imago, 1989c, p.118-188.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDAÇÃO EDUCAR DPASCHOAL. **Prêmio Trote da Cidadania**. Disponível em: <[www.trotedacidadania.org.br](http://www.trotedacidadania.org.br)>. Acesso em: 23 set. 2013.

GALLUCCI, M. STF nega reabertura do caso de ingressante morto em trote. **Estadão**, São Paulo, 06 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,stf-nega-reabertura-do-caso-de-ingressante-morto-em-trote,1039652,0.htm>>. Acesso em: 23/ jun. 2013.

GARCIA, D. **História do Colégio Agrícola de Uberlândia**: da criação à formatura da primeira turma de Técnicos em Agropecuária (1957-1972). Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

GENNEP, A.V. **Os Ritos de Passagem**. Tradução de Mariano Ferreira. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, L. R. Teoria crítica e educação política em Theodor Adorno. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 286-296, set. 2010. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/39/art17\\_39.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/39/art17_39.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2010.

HORKHEIMER, M. **Teoria crítica**: uma documentação. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.  
[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer142004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer142004.pdf). Acesso em 20/01/2016 às 13 horas.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**- o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KUPFER, M. C. **Freud e a Educação**- o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1988.

LA TAILLE, Y. **Autoridade e limite**: Jornal da Escola da Vila São Paulo: nº2, 1994.  
LAPLANCHE, J. **Vocabulário de Psicanálise** – Laplanche e Pontalis. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LASCH, C. **O mínimo eu**- sobrevivência psíquica em tempos difíceis. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

LEITE, D. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: TA Queiroz, 1989, pp. 301-326.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: Adorno, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995. p. 22-23.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARINHO, E. R. As relações de poder segundo Michel Foucault. In: **E-Revista Facitec**. vol. 2, nº 2, Artigo 2, dez 2008. Disponível em: <[www.facitec.br/ojs2/index.php/erevista/article/view/7](http://www.facitec.br/ojs2/index.php/erevista/article/view/7)>. Acesso em: 30 out. 2014.



MATTOSO, G. **O calvário dos carecas**. São Paulo: EMW Editores, 1985.

MEDEIROS, W. M. M. **Evasão escolar e educação: o caso do Centro de Educação Profissional Agrícola Estadual Mohamad Ali Hamzé**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1443-8.pdf>>. Acesso em: 01 de ago. 2012.

MERTON, R.; LAZARFELD, P. Comunicação de massa, gosto popular e a organização da ação social. In: ADORNO, T. W. et al. **Teoria da cultura de massa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, C. Charanga da engenharia da UFU surgiu no espaço de conhecimento há 45 anos. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 14 set. 2014. Disponível em: <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/charanga-da-engenharia-da-ufu-surgiu-espaco-conhecimento-ha-45-anos/>. Acesso em: 20 nov. 2014.

MOREIRA, R. USP assina acordo no Ministério Público contra trotes na ESALQ. **Estadão**. São Paulo, 10 fev. 2015. Disponível em: <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,usp-assina-acordo-no-ministerio-publico-contratotes-na-esalq,1632378>. Acesso em: 10 fev. 2015.

MOTIVOS: Paralisação da Escola Agrotécnica de Uberlândia. **Jornal Correio de Uberlândia**. Uberlândia, nº 42.b, 8 de maio de 1960, Capa.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino profissional no Brasil: determinações históricas. In: **Publ. UEPG Ci. Humt. Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**. Ponta Grossa, 15(1), p. 77-87, jun 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/594/581>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

OLIVEIRA, Catarina Sales, VILLAS-BOAS, Susana e LAS HERAS, Soledade. Assédio no ritual da praxe acadêmica numa universidade pública portuguesa. In: **Sociologia, Problemas e Práticas**, nº 80, pp. 49-67.

PATTO, M. H. S.; MELLO, S. L. Psicologia da violência ou violência da Psicologia? In: **Rev. Psicologia USP**, São Paulo, p. 591-594, out. /dez. 2008.

PEIXOTO, P. **Fotos mostram atos racistas em trote na UFMG; universidade investiga o caso**. Folha de S. Paulo, **Belo Horizonte**, 18 mar. 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/03/1248525-fotos-mostram-atos-racistas-em-trote-na-ufmg-universidade-investiga-o-caso.shtml>. Acesso em: 19 set. 2013.

RAMOS, A. Discursos sobre ciência e tecnologia no Jornal Nacional. Dissertação (Mestrado Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ed. Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.

RESENDE, M. L. A. **Evasão escolar no primeiro ano do Ensino Médio integrado do IFSULDEMINAS**. Dissertação (Mestrado Política Social) - Prog. Estudos Pós-Graduados em Política Social, Universidade Federal Fluminense, Campus Machado, 2012.

RIZZINI, I.; . RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004.

RONDELLI, E. Imagens da violência- práticas discursivas. In: **Tempo social Revista Sociologia**, São Paulo, 10 (2), p. 145-157, out 1998.

RONDON e mais três ministros inauguram colégio dia 13: Rondon inaugura C.A. e traz Tarso e Arzua. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 62, 04 e 5 de abril/1969. Capa.

SALVADOR, D.; GONÇALVES, S. M. M. Vida acadêmica dos alunos do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio no sistema de internato: percepções e desafios. **Congresso Iberoamericano de Educacion- Metas 2021**. Buenos Aires, Repúb. Argentina, 13 a 15 de setembro 2010.

SANTOS, B. S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. In: ALMEIDA JÚNIOR, A. R. **Anatomia do trote universitário**. São Paulo: Hucitec Editora, 2011.

SANTOS, C. M.; IZUMINO, W. P. Violência contra as mulheres e violência de gênero: notas sobre estudos feministas no Brasil. **E.I.A.L.**, v. 16, nº 1, 2005. Disponível em: <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/482/446>. Acesso em: 30 set. 2013.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Relatório CPI das Universidades Paulistas**. Relator: Vereador Adriano Diogo. São Paulo, 2015.

SCHAVONI, E. Idoso espancado por supostos neonazistas morre no interior de SP. **UOL Notícias**, Americana, 01 de jun. 2013. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/06/01/idoso-espancado-por-supostos-neonazistas-morre-no-interior-de-sp.htm> . Acesso em: 30 set. 2013.

SCREMIN, S. M. B. **Evasão-permanência em uma instituição total de Ensino técnico: múltiplos olhares**. Tese (Doutorado Engenharia de Produção) - Prog. Pós-Grad. Engenharia de Produção e sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SERÁ solenemente inaugurado hoje o Colégio Agrícola. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, nº 58. 26 out., 1967, Capa.

SILVA, R.C. **Max Horkheimer: teoria crítica e barbárie**. Uberlândia: Edufu, 2001.

SVARTMAN, E. M. Formação profissional e formação política na Escola Militar de Realengo. **Revista Brasileira de História**. v.32, nº 63, p. 281-299. São Paulo, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882012000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882012000100013&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 19 Set. 2013.

TROTE na UFU vira caso de polícia. **G1 globo.com**, São Paulo, 13 nov. 2007. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL179032-5604,00-TROTE+NA+UFU+VIRA+CASO+DE+POLICIA.html>>. Acesso em: 30 set. 2013.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Trad. de Antônio Zuin et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

UFMG Pune estudantes por trote polêmico na Faculdade de Direito. **Estado de Minas Digital**, Belo Horizonte, 12 ago. 2014. Disponível em: <[http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2014/08/12/interna\\_gerais,557864/ufmg-pune-estudantes-por-trote-polemico-na-faculdade-de-direito.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2014/08/12/interna_gerais,557864/ufmg-pune-estudantes-por-trote-polemico-na-faculdade-de-direito.shtml)>. Acesso em: 13 ago. 2014.

ULLMANN, R. A. Antropologia cultural. In: VASCONCELOS, P. D. **A violência no escárnio do trote tradicional**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1993.

UMA GRANDE Vitória de Uberlândia. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, nº 28, p. 3, 9 de maio 1953. Capa.

UNIVERSITÁRIOS passam por trotes divertidos em Piracicaba. **G1 globo.com**, São Paulo, 25 fev. 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornalhoje/0,,MUL1505506-16022,00-UNIVERSITARIOS+PASSAM+POR+TROTES+DIVERTIDOS+EM+PIRACICABA.html>> Acesso em: 30 set. 2013.

VASCONCELOS, P. D. **A violência no escárnio do trote tradicional**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1993.

VERGER, J. **A universidade na Idade Média**. São Paulo. Editoraunesp. 1990.

VIRISSIMO, V. Agressões de skinheads mobilizam ativistas em Porto Alegre. **Sul 21**, Porto Alegre, 10 de ago. 2011. Disponível em: <http://www.sul21.com.br/jornal/agressoes-de-skinheads-mobilizam-ativistas-sociais-em-porto-alegre/> . Acesso em: 30 set. 2013.

ZUIN, A. A. S. **Adoro odiar meu professor**- o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico. Campinas: Ed. Autores Associados, 2008.

ZUIN, A. A. S. O trote na universidade como violência espetacular. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 6, n. 2, p. 587-603, 2011.

ZUIN, A. A. S. **O Trote na universidade**- passagens de um rito de iniciação. São Paulo: Cortez Editora, 2002 (Col. Questões da nossa época).

ZUIN, A. A. S.; SILVA, R. M. Trotes universitários em um curso superior em MG: uma análise da barbárie na educação à luz da Teoria Crítica. In: **VIII Congresso Internacional de Teoria Crítica: desafios na era digital**. 8, 2012, Araraquara. Anais do evento. .Araraquara: UNESP, 2012. p. 486-500.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A. E-mails Recebidos**

1º. Email:

**Antonio Almeida** <[almeidaj@usp.br](mailto:almeidaj@usp.br)>

07/11/14

Prezada Rosiane,

Tudo bem?

Segue abaixo mensagem que recebi a respeito de audiência pública que ocorrerá na próxima terça-feira na Assembléia Legislativa de São Paulo a respeito do trote universitário. Se vocês puderem mandem representantes para esta reunião, pois penso que será um momento importante.

Peço-lhe ainda que alerte o professor Antonio Zuin sobre esta reunião, pois não estou com o e-mail dele comigo.

Abraço

Antonio Almeida

**From:** [mimmar@usp.br](mailto:mimmar@usp.br)

**Sent:** Thursday, November 06, 2014 10:14 AM

**To:** [Antônio Almeida](#)

**Subject:** FW: Audiência ALESP / FMUSP

Antônio,

Não sei se você tem conhecimento da audiência na ALESP sobre violência na USP envolvendo os alunos, trotes, festas, mas penso ser um assunto que pode lhe interessar especialmente.

Vejas as mensagens abaixo.

Um abraço,

Marta

---

**De:** "Heloisa Buarque de Almeida" <[hbuarque@usp.br](mailto:hbuarque@usp.br)>

**Para:** [forum-docentes-fflch-usp@googlegroups.com](mailto:forum-docentes-fflch-usp@googlegroups.com)

**Enviadas:** Quinta-feira, 6 de Novembro de 2014 8:10:22

**Assunto:** Re: forum docentes fflch Fwd: FW: Audiência FMUSP

car@s colegas,

a audiência publica na ALESP faz parte de um esforço mais amplo para denunciarmos e corrigirmos graves violações de direitos que acontecem em nossa universidade nos trotes, nas festas "tradicionais" (sic). O foco são os casos da Faculdade de Medicina, mas este problema está em toda USP, nos cursos do interior, de SP, nos cursos mais prestigiados especialmente (Direito, Poli, mas não apenas), no CRUSP, nas moradias universitárias. Violências como estupros entre colegas (não só meninas são vítimas, rapazes tb são violentados!), abusos físicos nos trotes, intimidação para quem tenta denunciar.

Esta audiência é resultado da luta incrível e admirável de alguns alun@s muito corajos@s da FM USP que precisam de nosso apoio.

Por isso, o USP Diversidade estará lá.

Mas temos que ensinar tb nossos alunos da FFLCH: sexo sem consentimento é estupro! Isso acontece em nossa unidade também!

abraços

heloisa (antropologia e USP Diversidade)

---

**De:** [adrianpf@usp.br](mailto:adrianpf@usp.br)

**Para:** [forum-docentes-fflch-usp@googlegroups.com](mailto:forum-docentes-fflch-usp@googlegroups.com)

**Enviadas:** Quarta-feira, 5 de Novembro de 2014 19:55:34

**Assunto:** Re: forum docentes fflch Fwd: FW: Audiência FMUSP

Car@s, nossa colega Deisy Ventura, professora do Instituto de Relações Internacionais, publicou, no blog que coordena, informação que amplia a que o Everaldo nos repassa:

<http://saudeglobal.org/2014/11/05/audiencia-publica-abordara-violacoes-de-direitos-humanos-na-fmusp/>

Saudações

Adrián.

2º. Email:

**Rosiane Maria da Silva** <rosiane@iftm.edu.br>

26/10/13

para

luizotaviooff

Olá, Luiz Otávio,

Ficamos conhecendo nossos trabalhos de mestrado e doutorado no IX Seminário do NEAB, hoje na UFU. Peço a vc que me encaminhe, por favor, a carta de repúdio dos estudantes das Ciências Sociais em resposta ao hinário do grupo responsável por trotes na Universidade (UFU). É uma pena que coisas tão medievais como estas ainda aconteçam no mundo acadêmico.

Desde já agradeço sua ajuda. Desejo-lhe bons estudos do mestrado.

Abraço, Rosiane.

**Rosiane M. Silva**

Psicóloga- CRP 4ª-12365 /IFTM- *Campus* Uberlândia

2º Email:

Responder

Encaminhar

**Rosiane Maria da Silva**

26/10/13

Olá, Luiz Otávio, Ficamos conhecendo nossos trabalhos de mestrado e doutorado...



**Luiz Otavio Costa** <luizotaviooff@hotmail.com>

04/11/13

para

mim

Olá Rosiane!

Tudo bem?

Perdão pela mega demora...estou no comitê de divulgação do congresso de ciências sociais e acabei enrolando pra te responder.

Particpei do ultimo conselho e estou tentando conseguir a carta de repudio para vc!

Até eu conseguir vou te enviar o hino para que vc possa analisar com seus próprios olhos a barbaridade do mesmo.

[http://br.dir.groups.yahoo.com/group/charanga\\_engs/message/503](http://br.dir.groups.yahoo.com/group/charanga_engs/message/503)

Abraços

Luiz Otávio



## ANEXO B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “O trote como rito de iniciação da vida acadêmica”.
2.
  - a. Você foi selecionado por indicação de servidores do IFTM e sua participação não é obrigatória.
  - b. Os objetivos deste estudo são analisar os trotes presentes no internato e no ambiente de salas de aula, no papel de ex-alunos, ex-professor e ex-servidores que estiveram em 1979-1985 nesta instituição de Uberlândia.
  - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em ser entrevistado sobre aspectos do tema acima ou colaborar na pesquisa de arquivos contendo informações disciplinares de alunos da instituição.
3. Sua participação na pesquisa implicará em riscos para você, tais como cansaço, constrangimento, desconforto; entretanto, haverá total sigilo de **todas as informações** colhidas durante a entrevista; os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
4. O acompanhamento desta pesquisa será realizado pela pesquisadora Rosiane Maria da Silva e consistirá em entrevistas com ex-servidores, ex-docentes e ex-alunos, bem como de análise de documentos do arquivo da escola, caso seja possível.
5. Os benefícios resultantes deste estudo consistem em uma devolutiva para a instituição, contendo os resultados desta pesquisa, preservando-se dados dos participantes. Esta devolutiva poderá ser realizada por meio de debates e palestras.
5. Você tem a liberdade em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo na sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
6. Você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Nome e assinatura do pesquisador

R. São Januário, nº 747. B. Tubalina. Fone (34)91715327.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)**

**Local e data**

---

Participante da pesquisa

**APÊNDICE C- Ofício para Diretor Geral da instituição (Solicitação de autorização de coleta de dados)**

Uberlândia, 30 de setembro de 2013.

Ao

Prof. Dr. Ednaldo Gonçalves Coutinho

Diretor Geral do IFTM- Campus Uberlândia- Sobradinho.

Assunto: Solicitação de autorização para coleta de dados no Campus Uberlândia, Sobradinho.

Prezado Diretor,

Devido a estudos em andamento na Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE, Doutorado, **Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade**, por meio do projeto de pesquisa intitulado: *A institucionalização da barbárie: um caso de trote tradicional em um “Colégio Agrícola”*, solicito autorização para coleta de dados nesta unidade de ensino (IFTM- Campus Uberlândia- Fazenda Sobradinho) junto a discentes, docentes e servidores ativos e inativos, por meio de entrevistas e consulta a documentos disciplinares de discentes.

Informo que o projeto de pesquisa está em submissão e parecer do Comitê de Ética da UFSCar, sendo disponibilizado em versão impressa, quando for de vosso interesse.

Estarei à disposição para quaisquer esclarecimentos necessários para a boa consecução da pesquisa e dúvidas eventuais.

Atenciosamente,

ROSIANE MARIA DA SILVA

Doutoranda da UFSCar- Programa de Pós-Graduação em Educação.

E-mail: [rosiane@iftm.edu.br](mailto:rosiane@iftm.edu.br)

Cel. (34)91715327.

**APÊNDICE D. DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**

Eu, \_\_\_\_\_,  
Diretor-Geral do Instituto Federal do Triângulo, Campus Uberlândia- Sobradinho,  
portador de RG \_\_\_\_\_, autorizo a doutoranda Rosiane  
Maria da Silva a realizar coleta de dados para projeto de pesquisa de doutorado intitulado  
*A institucionalização da barbárie: um caso de trote tradicional em um Colégio Agrícola*  
nesta instituição de ensino, realizando entrevistas e/ou pesquisando documentos e  
arquivos escolares de cunho disciplinar e infracional, junto a docentes, discentes e  
servidores (ativos ou inativos).

Uberlândia, \_\_\_\_\_

(Data)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do declarante)

**APÊNDICE E. ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CECH- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DADOS PESSOAIS:**

NOME

SEXO

DATA DE NASCIMENTO

Ano em que ingressou na escola como aluno ou profissional

Questões Semi-abertas:

**A. TROTES**

1. Como era a forma de recepção que os alunos tinham com os colegas do 1º ano? Você chegou a presenciar algum tipo de ação por parte destes? Em que papel (aluno, servidor ou professor) você estava?

2. Tipos de trotes ocorridos?

3. Quais alunos ou grupos estavam mais envolvidos com os trotes?

4. Onde ocorriam com maior frequência? Alojamentos ou interior da escola? Ônibus?

5. Período letivo em que mais ocorriam?

**B. TROTES E ESCOLA**

1. Existia alguma comissão anti-trote ou que acompanhava o período de trotes?

2. Como era constituída?

3. Qual a função desta comissão formalmente?

4. Relações entre membros da comissão e alunos

5. Qual era a posição dos servidores e/ou professores em relação aos alunos que “davam” os trotes?
6. Consequências dos trotes para as vítimas: mutilações, internações, encaminhamento para serviços médicos?
7. Consequências disciplinares para os alunos “trotistas”: registro em arquivo; punições formais (ou não), como suspensões, expulsão da escola, outras formas de medidas sócio-educativas?

#### C. CARACTERÍSTICAS GERAIS E DE PERSONALIDADE DOS TROTISTAS:

1. Como era a atitude e o comportamento dos alunos que davam trotes? Havia um perfil do aluno que aplicava trote?
2. Como eram os trotes aplicados pelos alunos trotistas com os alunos negros, indígenas e ou asiáticos (japoneses, chineses, etc.)?
3. Como eram os trotes aplicados pelos alunos trotistas aos alunos com alguma característica física ou intelectual diferente da maioria dos alunos (ex.: feio, baixo, alto, acima do peso, com deficiência física ou deficiência/dificuldade intelectual)?
4. Trotes aplicados pelos alunos trotistas aos colegas homossexuais?
5. Haviam apelidos para os alunos? Critérios adotados para sua aplicação; tipo de apelidos mais comuns?
6. Como era a relação entre os alunos iniciantes e alunos trotistas (perseguições, amizades, conflitos, comportamento do aluno no 2º ano frente ao trote, etc.).
7. Características físicas, étnicas, de gênero, religiosas de alunos vítimas de trotes? (existiam alunas do sexo feminino nesta época na escola)?
8. Como era a relação entre alunos e professores durante o curso profissional e médio em sala de aula e em aulas de campo?

#### D. Trotes e cultura escolar:

1. Relações entre tradições da escola e trotes
2. Tipos de trotes que eram mais tradicionais na escola/ instituição
3. Significado dos trotes para os alunos que os aplicavam e para os alunos dos primeiros anos.

#### D. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algum outro comentário, crítica , sugestão, que gostaria de acrescentar?

**APÊNDICE F. Transcrição das Entrevistas semiestruturadas**

Duração da entrevista: (Tempo estimado: 1 hora).

**ENTREVISTA Nº 01**

Sexo: M.

Data de Nascimento:

Período de permanência na escola: 1976 -2014 .

Formação: Sup. completo.

**A: Qual que foi o período que o senhor estudou e trabalhou na época em que era chamado colégio agrícola, ainda né? Você chegou a estudar ou você já entrou como servidor?**

B: Não, eu cursei o técnico em Agropecuária, 1900 [...]. Fiz o Técnico em Agropecuária 1976 a 1979.

**A: Aham.**

B: Três anos, né?

**A: Então 1979. E o senhor ingressou como funcionário em 80?**

B: Em 80. Aham.

**A: Certo.**

B: 02 de fevereiro de 1980.

**A: Então o senhor entra nessa pesquisa como aluno e como docente. Então o senhor foi aluno e professor né?**

**A: É, assim... Primeiramente como o senhor viu pelo termo de consentimento né? O objetivo da pesquisa é entender como que aconteceram né? A questão da recepção**



**dos alunos, nesse período, né? Então uma coisa que eu gostaria que o senhor me falasse, é como é que era? Como que acontecia? A recepção aos alunos que ingressavam. Ai pode falar de modo geral, desde quando o senhor era aluno e quando era já servidor.**

B: A, eu vou tentar puxar né? Mas se ficar um pouco em vão, ai você vê lá com [...]. Bom, é o seguinte, quando, quando o aluno novato ingressava. No ingresso dele, logo após né, se constituía uma comissão de trote, né? Com presidente, secretário [...]. Bom, a partir daí, eles traçava, traçava aí o, digamos assim né, o como proceder no decorrer daquele tempo, que o período de trote era de 45 dias. 45 dias de trote, e esse trote, o aluno seria batizado por um apelido né, raspava né, cortava a cabeça, o cabelo, e todos os dias tinha uma chamada, todos os dias no decorrer do primeiro ao quadragésimo quinto dia, todo dia tinha né, nos dias letivo [...]. Bom, e aí os trote iria acontecendo né? (rsrsrsrs). Por exemplo né, como seria aí um dos trote, é... procurar petróleo, né? O aluno ficava de pé ele mandava ele rodar, tá? E aí o rapaz caía, a pessoa descontrolava ficava tonto e caía né? O outro aqui é, nós tínhamos aqui poço de água sulfurosa, a mina. E essa mina era revestida de parede, né? Era um buraco né? E esse buraco tinha revestimento nas laterais. E tinha uma profundidade aí de uns três metros. O que que fazia, jogava os alunos todos lá, aqueles que iria primeiro pegava muitas vezes pegava água limpa e porque virava barro. Tinha, outro trote que tinha, todos os novatos tiravam os calçados e amontoava, e aí tinha que dar uma volta no prédio. Enquanto tava dando a volta no prédio os que tava lá jogava os sapados em cima das árvores, jogava no meio do mato. E aí O QUE QUE ACONTECIA EU TINHA TANTOS segundos ou minutos pra encontrar o par de sapatos.

**A: E quem desaparecia com os sapatos era os que já estavam na escola:?**

B: Os da comissão, era os da comissão.

**A: Então o senhor tá colocando aí né, que tinha algumas coisas que atualmente não tem mais, que é raspar o cabelo, né, pelo menos no curso técnico né. E outros trotes que até poucos anos atrás ainda aconteciam né?**

B: De vez em quando às vezes acontece né.

**A: Eu queria adiantar um outra pergunta aqui. Como que era essa comissão, em termos assim, você já colocou que tinha um presidente né? Já criaram uma organização né?**

B: Eu me falho qual que era a parte hierárquica da coisa, mas eu sei que tinha todo o procedimento, a parte hierárquica enfim, né?

**A: Mas o que eu queria saber, é quem compunha essa comissão, era alunos? Ou Servidores?**

B: Só alunos mas com endosso da escola. Isso era normal. Naquela ocasião fazia parte!

**A: Como?**

B: Naquela ocasião trote fazia parte do processo. Fazia parte da instituição. E não só local aqui, mas no geral né, o trote era livre né? Hoje com esses processos ai né, e teve muita falha nos trote né, e teve até óbito né, e houve a interferência dos órgãos competentes né? Mas naquela época tinha um trote sadio né? E de uma certa forma se você observar, e avaliar isso é de uma certa forma interagia melhor as turma. O pessoal era mais assim, de uma certa forma, mais amigo. Aquele período de quarenta e cinco dias realmente podia haver uma certa rivalidade, um certo rancor. Mas depois virava tudo amigo, né? Porque era um período atacado, mas venceu aquele período também, era proibido. Então realmente eu acho que na minha visão, isso era, naquela ocasião fazia bem, o trote. Ele era oportuno. Você tinha um período que era livre, os 45 dias, mas a partir dos 45 dias não tinha mais.

**A: Nos quarenta e cinco dias iniciais, do semestre, do ano?**

B: Do ano.

**A: E tinha um local assim que eles aconteciam com mais frequência? Tipo alojamentos, no interior da escola?**

B: Não isso era na entrada da escola, o trote, na escada principal, onde todo mundo sentava no degrau da escada e tinha a chamada, o pessoal chamava fulano... fulano, né? E a chamada era por apelido. E aí todo dia, de segunda a sexta no final do expediente. Visto que todo mundo era interno, não tinha aluno semi-interno, aluno externo não. Então dava essa condição de ter esse controle.

**A: Sendo assim, todos os alunos ou grupos estavam envolvidos, com os trotes? Todos eles participavam desde os que ingressavam até os que já estavam na escola?**

B: Essa comissão era feita, não sei se era pela 3ª série do curso. Enfim, eu não sei como que era. Com relação a esse detalhe eu não lembro, tenho que ver com o pessoal aí como que funcionava. Mas sei que era o pessoal veterano que organizava essa comissão.

**A: Não lembra se era com o 3º ou com o 2º.**

**A: Bom, então muitas perguntas a gente já passou aqui né. E... o senhor já falou com relação a essa comissão né, que tinha essa hierarquia né. Como que a gente pode entender né? Como que o senhor entende que era a função dessa comissão formalmente? Qual seria o fim dela assim? O motivo da existência? Qual que era a função dela mesmo assim?**

B: Bom, vê se eu consegui... Como essa comissão era delegada pelos gestores né, naquela ocasião das instituições, ou da instituição. Ela era balizada essa constituição pelo [...]. [Interrupção da entrevista por pessoa estranha que entra na sala]. Essa comissão eu imagino que naquela ocasião e que ela era balizada pelos gestores, pra que como o trote também depois daí ele poderia ser levado aos alojamentos, ao campo né. O campus tava aberto, o campus da escola. Essa equipe ela era praticamente ela tinha ela agia também como um moderador, como moderador, ou seja, pra não extrapolar o regulamento, tinha o que poderia fazer o que não poderia fazer tá, senão, você poderia, o cara poderia enrolar um jornal, papel, em um cabo de vassoura e mandar na cabeça do outro né. Não tinha nada que afetava a índole da pessoa. Machucar, isso não tinha isso não. Só era um trote meramente educativo, tá, sem agressão, sem coisa física nenhuma né. Naquela época não tinha nenhum menino que desmaiou, que foi embora por causa de trote. O que eu vejo professora, quando você está preparado psicologicamente para o que vai vir, você fica melhor. Como era uma coisa de geração em geração, ou seja, de ano pra ano, então o pessoal aceitava aquilo. Ele via que no outro ano ele não iria ser submetido aquilo ali, que ele poderia fazer parte da comissão.

**A: E no caso o senhor já comentou que havia um respaldo da instituição para essa comissão. Como era a posição dos gestores e dos professores com relação a esses alunos que compunham a comissão.**

B: Isso acontecia fora do horário n, era um aceite normal por parte do servidor. Eu não consigo ver esse lado anteriormente, esse do lado do docente, mas pelo lado do discente. Era uma cultura, era uma aceitação natural, uma cultura da escola.

**A: Chegou a acontecer alguma consequência em algum caso ou outro mais séria, em relação a machucados, algum aluno que precisou ser hospitalizado?**

B: Eu não lembro. Às vezes os colegas podem relatar algum caso, nessa troca de ideias que você vai ter com os outros aí. Eu não lembro não. Poderá que sim né, mas não lembro não. É não lembro e também eu acho que no período que eu tô conseguindo visualizar, não houve assim né, um abandono do curso por causa do trote. Nesse período eu não vi.

**A: Com relação aos alunos a questão disciplinar, houve algum caso em que houve a necessidade de punição, alguma medida disciplinar, é suspensão, expulsão da escola, ou alguma outra forma de medida sócio-educativa?**

B: Não isso era normal. As punições ocorriam. Se extrapolou, isso acontecia. Com relação ao trote isso fazia parte dentro do processo de perda de alojamento, suspensão enfim. O aluno ter de retornar a instituição com os pais, enfim, aí tinha.

**A: Você lembra de algum tipo de situação de trote em que isso ocorreu?**

B: Não eu não consigo lembrar. Eu acho que tem “ns” casos aí. Devido ao fato de gente ficar [...]. Eu era semi-interno. Eu só ficava durante o dia e a noite eu ia, mas tinha muito. A gente tinha vários casos de aluno agredindo o outro, com garfo no pescoço do outro, quase furou a artéria do pescoço do outro. Mas isso não era proveniente a trote, seria até bom consultar os menino que eles tem mais memória. Mas eu sei que naquela ocasião tinha [...], não tinha nem divisão, tinha um doce, sobremesa, o governo mandava doce, aí eles cortava as marmelada vinha nuns caixotinhos e dava um pedaço, mas naquele período de novato você não comia doce, não os cara tomava né. Um chegava entertia o outro e outro vinha e puxava o doce. Então era complicado né? Eu acho que (...) te ajudaria né, o (...) ia te dar uma ajuda muito forte né? Eu o (...) e o (...) estamos naquela fase né. Eu por exemplo, no ano que vem eu não venho. Nesse ano o (...) e o (...) não vêm né, porque eles estão de férias.

**A: Professor, você já colocou os tipos de trotes que o senhor presenciou e chegou a conhecer. Você consegue lembrar assim se havia algum tipo de trote diferente para alunos que eram negros, que tinham traços parecidos com indígenas, japoneses, chineses, ou seja algum apelido, algum tipo de trote diferente em relação estes.**

B: Não me lembro, não me lembro.

**A: Algum apelido, por conta da característica de cor e de etnia?**

B: Eu não sei, tinha. Geralmente era a cor, um aluno de cor, de uma certa forma. Devido o fato de ter uma leguminosa que se chama Mucuna preta, mucuna preta, geralmente tinha algum aluno que tinha aluno com esse apelido. Não sei se outro apelido pertinente ao racismo, a questão racial.

**A: Os trotes que eram aplicados pelos alunos, que o senhor disse que são veteranos, se eram alunos com alguma característica física ou intelectual diferente da maioria. Por exemplo, aluno com aparência mais feia, baixinho, muito alto, acima de peso, um aluno levemente deficiente físico ou intelectual, com alguma dificuldade intelectual, aquele aluno mais lento. Com relação a esses alunos um pouco diferentes da média, fisicamente ou intelectualmente havia algum tipo de brincadeira diferenciada em relação a eles. Ou apelido.**

B: Não. Não tinha essa separação não. Eu não lembro, pode até que tenha, vai ter que ter um complemento dessa fala de alguns colegas meus. Na minha turma, por exemplo, tinha um colega gordo, e tinha um apelido de trovão.

**A: Por que que era trovão o senhor se lembra?**

B: Ele era forte né, ele era forte de Tupaciguara e falava grosso. Mais eu sou muito ruim de memória né? Tem muito tempo.

**A: Com relação ao aluno, não sei se havia naquela época, porque talvez, hoje tem mais liberdade para isso aparecer, né? A homossexuais, apareceu algum aluno, como foi a atitude dos colegas em relação a trotes, em relação a eles.**

B: Tinha inclusive na minha turma. Essa pessoa era diferenciada na turma. Como a gente vê é um curso mais masculino, né? Havia um certo respeito, eu percebi que aquele respeito, uma maneira de respeitá-lo era não envolvê-lo na turma. Era uma discriminação de modo sem agredir mais excluindo. Não sei se você está entendendo, você entende. Deixava essa pessoa de lado, e esse menino na ocasião era da Estrela do Sul e ele nem não morava no Alojamento. Ele pagava uma república aqui no seu Pedro, pai do Pedrinho indo ali pra Suíno. Eu via que havia um respeito pela pessoa [interrupção da entrevista por uma pessoa estranha]. Ai professora esse menino tinha, normal. Eu percebia não sei se talvez ele era uma pessoa forte enfim né, já mais de idade um pouquinho, e se

não me falho, ele trabalha na prefeitura. E como tinha alguns outros mais, havia um certo respeito.

**A: E esse resguardar do aluno homossexual, era só em relação ao convívio ou em relação a outros trotes também?**

B: Eu não sei não consigo lembrar de quando que ele entrou, se não me falho esse menino ele veio posterior ao início. Eu não sei, eu até quero trocar uma ideia com o (...), era da nossa turma, se ele veio meio transferido, eu não sei no momento do trote como que aconteceu. Eu lembro que ele tinha né, era um cara que sentava na frente, nossa turma pelo menos respeitava. Se tivesse algum problema, não sei, até que tinha comentário, mas depois, extra horário. Mas era uma pessoa que não era discriminado, assim de uma forma pela postura. Mas o pessoal respeitava. E um desrespeito era a interação, não interagia ele nas conversas e nas brincadeiras. Que já era uma punição né, se você analisar não é. É um curso extremamente machista né. Hoje porque houve essa interação aí né, não sei essa transformação você vê que as coisas mudo os conceitos. Vi aqui um tanto de aluno, aluno nosso que passou no PAIES para Medicina. Complicado né? Hoje as coisas complicou né, naquela época não né? Porque aquela época o aluno, nós tínhamos, nós temos profissionais hoje de renome em Uberlândia que são técnicos Agrícolas. Na ABC, Algar, na Sadia, Técnico Agrícolas que hoje ganham bem, de qualidade de competência, que vai pro exterior e que realmente trabalha aqui. Naquela época realmente o aluno sabia né, saia um técnico aqui, um nome. Hoje as vezes não é o foco mais né, hoje virou.

**A: Você está se referindo aos alunos que terminam e vão para outro curso, né?**

B: Hoje o aluno não está vindo pra cá, não com o objetivo de um curso profissionalizante. Ele está vindo pelo curso médio, pela qualidade, pela praticidade econômica, não vai pagar, um curso de qualidade gratuito. E ele consegue de uma certa forma o que tá acontecendo aqui agora, ele está conseguindo ingressar numa faculdade federal cursos altíssimos, o que está acontecendo com essas menina entrou na Medicina terminando o curso aqui, simplesmente com um mero preparatório de cursinho, mas tiveram a base aqui né. O governo hoje está dando mais ênfase para os PRONATEC do que propriamente para o curso técnico Agrícola aqui.

**A: Houve mudanças né, em relação assim, a própria, digamos, formação que havia naquele momento mais voltada para o curso agrícola né, técnico.**

B: Naquela ocasião o que acontecia, quem era o público alvo. Era o filho de produtor no geral, hoje não, hoje praticamente esse cara você não tem. Esse indivíduo não consegue concorrer no vestibular, ele não tem [...] as vezes ele vem de escolinha rural e ele não consegue. Hoje a gente não tem esse aluno porque eu acho que deveria ter. As coisas mudaram né professora, Você lembra aquela vez a Veterinária tinha a linha do boi, o cara que era filho de pecuarista se ele comprovasse ele tinha vinte por cento pra entrar na faculdade. Tinha essa lei destinada do governo. Aqui também tinha [confuso].

**A: Professor, isso aqui você já colocou que tinha apelidos pelos alunos. Tinha algum critério para dar apelidos para esses alunos?**

B: Tinha “Ns” apelidos né. Mas era pela característica do indivíduo, era mais ou menos meio relacionado pela característica física. Por exemplo, esse menino, não pode nem pensar em falar nisso pra ele, ele é complexado até hoje, o (...). O (...) foi um acidente, ele foi pregar um prego ele tava do lado, o prego veio e furou, aí perdeu um olho e aí naquela ocasião ele ficou muito sentido, depois ele falou, eles colocaram o apelido de pirata. E não podia nem falar, porque se falasse e se forçasse muito naquela ocasião ele abandonava o curso. E até hoje ele não aceita.

**A: E como os colegas lidavam com isso, pararam de chamá-lo dessa forma? Ou Ficou?**

B: Aí ficou, porque aí você tinha, qual o critério que você usava, era não importar. Você próprio é que se tinha que se defender. Aí você não gostava daquele apelido, porque aí vc ia aceitá-lo de forma tranquila, com o tempo ele ia deletando. Ele desaparecia, por exemplo. Mas aí se você apelasse ou achava ruim ficava pior. E até por isso, não sei como entraria aí, uma maneira de ir preparando o indivíduo para a vida. Ele auto si próprio tinha que se defender. Defender de que? Ele não ia bater, ele não ia calar a boca de 200, 300 então você teria que aceitar. Era mais por característica, alguns apelidos pornô, pornográficos.

**A: Em relação aos alunos iniciantes e os alunos que são chamados veteranos. Como era o relacionamento entre eles? Conflitos e discórdias? A questão de rixas entre turmas.**

B: Não. Não é porque é uma situação antiga, da nossa do passado com relação agora. Naquela época tinha punições severas. Então não tinha dois tempos. Se foi punido, se era para desligar, desligar e não se voltava atrás. Essa decisão as vezes era tomada por um número mínimo possível de pessoas, de docentes. Muitas das vezes o próprio aluno se andava na linha. Nós fomos de uma época, uma época meio complicada que pra conversar com o professor o aluno no corredor você tirava o boné, era questão natural. E um outro detalhe que eu falei no início, com esse período de 45 dias de trote, era só aquele período, e passou daquele período ele era infrator, se ele desse trote. Então, com isso de uma certa forma, queira sim, queira não, contribui muito com uma interação, com uma interdisciplinaridade social do dia a dia. Alojamento, quadra, refeitório, sala de aula. Porque hoje fica essa coisa aí, porque o aluno não teve um momento de gastar a energia. Se você observar, se você falar assim olha, está liberado aqui trinta dias para dar trote, para pôr apelido, para fazer isso e aquilo, passou aquele período acabou. Era uma coisa tipo folclore, todo o ano sabia que chegava turma de novato, e os veteranos que dava o trote. A comissão era dos veteranos, à medida que saia uma turma e chegava outra, o cara ficava numa expectativa de chegar uma turma. E outro detalhe, geralmente nessas reuniões de trote, que como tinha chamada todo dia, geralmente tinha um gestor, tinha um professor acompanhando, balizando isso aí. Como era uma coisa de consentimento da Instituição, a instituição tinha é ... tinha estava a par dessa situação que tinha o trote, que ia ser o período do trote, tinha um professor que acompanhava. Outro detalhe agora é o que levava a escolha desse colegiado discente eu não lembro. É bom é você ver com o (...), ver com o (...). O bom mesmo é o (..) (outro aluno).

**A: Para complementar esta pergunta, eu queria saber assim, os trotes eram permitidos somente na entrada da escola, se eles ocorressem nos alojamentos eles eram permitidos?**

B: Não, isso não. Ele era aceito quando ele estava no coletivo, tinha o horário do trote, quando tinha chamada e fazia aquele trote. Era todo dia, olha vamos pegar todos os novatos e vai lá na Boca do Inferno, Marchando. Isso era depois das quatro horas, depois das cinco, fazia chamada. Tinha um período, tinha duração, uma questão de uma hora e pouca, duas horas. Você ver que a gente ia lá no coisa lá... Nós íamos lá na entrada da escola marchando.

**A: Tinha alunas mulheres nessa época aqui?**



B: Tinha, um número muito restrito mas tinha. Na nossa turma tinha a (...) você lembra da Rose Morena? A Rose, na turma anterior, tinha mais duas. Ei sei que o número foi, a cada ano que passava aumentar um pouquinho. Eu sei que era um duas alunas por sala, no máximo.

**A: E tinha algum aluno que não queria participar do trote? De algum aluno que se opunha.**

B: Não lembro não. Não lembro não.

**A: Como era o relacionamento dos alunos e dos professores durante o ensino profissional e médio? Você lembra professor?**

B: Bom, muito bom. Era uma interação muito boa, não tinha nada contrário não. Apesar de que, tinha muita reprovação, tinha muita, muita reprovação, mas a nível de relacionamento professor e aluno era muito bom, excelente. Naquela época, eu não posso afirmar, mas professor apostava quem deixava mais aluno.

**A: Você comentou de o aluno tirar o chapéu para conversar com o professor, como era essa relação de respeito entre ambos?**

B: Não era uma questão, por exemplo, naquela época era uma lei, nós estávamos num período de ditador né, era uma questão de respeito. Era uma cultura das pessoas que vinham pra cá, pessoas muito humilde. Pessoas que vinham da roça, diretamente da roça, a cultura de chamar de senhor e senhora, né. Com licença, isso acontecia, eu vejo a causa desse acontecimento, devido as pessoas ter essa cultura, devido ao fato da origem. Nesse trabalho seu, você vai ter que verificar que era uma questão de origem. Era uma realidade, totalmente atípico, né?

**B:** Porque a clientela que você tinha, [...] porque a clientela era exclusiva praticamente ligada a área. Inclusive o próprio lema ligado aquela ocasião era “aprender para fazer, e fazer para aprender”. Significa que 50% teoria e 50 % prática, isso era obrigatório. Naquela ocasião era, você tinha aula das sete hora da manhã até as onze meia, almoçava e você iria para as unidades educativas de produção, ou era semanal ou era quinzenal em uma unidade. Essa semana você tá na suíno, semana que vem você tá na bovino, na outra semana você tá na avicultura, você rodava, isso era todo dia, todos os dias acontecia isso

aí. E lá tinha um professor também. E uma coisa assim, você realmente aprendia. Aprendia fazendo.

**A: Com relação a esses trotes, né? E a tradição da escola, como que o senhor vê essa ligação entre os trotes e as tradições que a escola tinha naquele período?**

B: Bom eu acho que era uma coisa, uma cultura, uma cultura da época, que ao mesmo tempo ela fazia parte do organograma, do calendário. Isso tudo era uma coisa organizada, não era aleatória não. Como fazia parte, quando chegava naquele período, no primeiro mês de início do calouro ele era submetido a esse período de trote, né. Isso acompanhado pela comissão né. Então era natural. Não tinha restrições não. Desde que esse fosse um trote sadio, obviamente não tivemos nenhum problema depois disso aí, problema grave de agressão físico.

**A: E... em relação aos tipos de trotes, quais que eram mais tradicionais? Algum outro, depois daqueles que o senhor comentou?**

B: Naquela época nós tinha o chamado PO, Programa Agrícola, era um projeto agrícola que o grupo de aluno tinha. Naquela época tinha aluno aí que tinha projeto naquela época, tinha aluno que tinha ai, tinha lá na horta projeto de pimenta. Então, ele aproveitava o período de trote, e colocava os novato pra ir lá apanhar pimenta e colocava eles lá na frente do prédio pra tirar os cabinho, como se diz. Outro trote, lavar os alojamentos. Cada aluno tinha que lavar o seu alojamento. Era mais ou menos essas coisas assim.

**A: O que o senhor acha que significava os trotes, o que significava os trotes para esses alunos?**

B: Eu vou falar com base nos veteranos né, aquilo ali era uma maneira né, de dizer que ele tinha mais experiência, né? Que ele tinha mais experiência, que ele já conhecia mais o habitat né. Era uma maneira de indiretamente de mostrar para o aluno ingressante que as coisas tinham regras né. Quer dizer que tinha determinado período que ela tava fazendo aquilo porque ele já tinha determinado período ali né, Era até uma maneira de você fazer com que o aluno tá dentro de casa e ele não pode ter, ele tem as restrições, ele não pode estar ali e fazer o que ele quer. Como fila almoço, fila pra tomar um banho, então quer dizer, era uma maneira, eu acho que de alguma forma era sócio-educativo tá.

Era uma forma de ir preparando o indivíduo pra vida e pro mercado de trabalho. Não é por aí, lá em casa era uma coisa, minha mãe me tratava de uma maneira, mas aqui era diferente e tem regra. Era uma maneira de preparar o indivíduo para o aspecto social e educativo. Esse diferença de meio cultural né, o novato vai ser veterano, o veterano está saindo. Então era uma cultura.

**A: Existia alguma diferença na época em que o senhor foi aluno e foi professor no que se refere a questão da recepção. Em relação essa cultura do trote, houve alguma diferença, alguma mudança?**

B: Por exemplo, você fala assim, no meu caso específico? Quando sai da parte de aluno e entrei na parte de professor. Então foi uma aceitação natural, inclusive eu terminei em 79 e 80 comecei já comecei como professor, nós éramos na minha turma de 79 alunos. De 79 alunos eu fui convidado para vir trabalhar, eu tava no terceiro e tinha colega no segundo. Por exemplo, o Zé Antônio e o Murilo, foram meus alunos, tá. Então realmente no outro ano eu já era professor dentro da sala de aula. Era uma aceitação, era um aceite normal, mas eu acho que devido ao próprio sistema que nos ajudava. Como você era de regime militar, meio ditadura militar, então era assim, você entrava e já tinha respeito, entendido. Então o aluno já tava preparado, porque ele sabia que não podia infringir as normas. Então eu vejo que hoje as coisas tão acontecendo na realidade porque o Brasil tá dando muito liberdade, e tem pessoas que não merecem essa liberdade. Esse negócio que hoje você por exemplo, você vai tomar uma decisão, e vai levar uma decisão para uma comunidade, você não tem boas (bons resultados) , se você for pontuar isso aí, não tem boa né, digamos assim representação. Às vezes você ter uma comissão e essa comissão tomar uma decisão e fechar ela ser amparada você tem uma resposta melhor. Eu vejo hoje, as coisas estão se perdendo, mas naquela época não. Naquela época não, naquela época[...] a gente tinha um respeito, sem ofensas sem insulto, mas era um modelo e você tinha que cumprir. [...] A democracia é muito complicado, é muito complicado, você pega uma pessoa por exemplo aí, ele é uma pessoa que está a frente de alguma coisa, mas as vezes ele si próprio não dá conta pra ele. Muitas das vezes ele quer ensinar o outro a parar de beber, mas ele mesmo está cheinho, né?

**A: Em relação ao trote, tinhas diferenças entre o tempo que o senhor era aluno ou professor, ou ficou do mesmo jeito?**

B: Não, até quando, até quando foi eu não lembro[...] Eu não me recordo até quando que foi mas não houve alterações, permaneceu o esquema. Mas a partir daí, aí houve, não lembro quando ocorreu foi suspenso o trote. Então a partir daí começou a pipocar alguns trote extra. Então porque tava fora da hierarquia. Então isso aí começou a surgir, aquela época você tinha o tempo, o momento para dar o trote, então quer dizer o aluno fazia aquilo ali e depois perdia a graça. Mas a partir do momento que teve a proibição do trote, os alunos começou a dar trote a parte. Ai depois esses trotes começou a vir de encontro com o emocional da pessoa, enfim aluno revoltado, chamar a mãe, pra falar que levou o trote, aconteceu isso, aconteceu aquilo. Naquela época tinha, segunda e terça colcha amarela, quarta e quinta, azul, depois verde. Então tinha um professor que passava acompanhando, igual o Marco Antônio<sup>56</sup> aqui, passava lá e via colcha amarela e era para ter a colcha verde, era punido. E tinha que ter toda arrumadinha, passado a mão. E o que acontecia, o aluno ia lá e cobrava. Tinha o tal de chamado nó de burro, dava nó e mais nó na colcha do cabra e quando o cara chegava lá a colcha tava tudo, e o professor chegava e tava... e foi tradição e cultura vinda de lá pra cá. A partir do momento em que foi suspenso o trote, outros problemas, e aí o governo interferiu né.

**A: Mais alguma coisa você tem que acrescentar.**

B: É eu acho que quando as coisas era fundamentada, e discutida e colocada em prática eu acho que isso foi positivo. Eu acho que as vezes o que não pode fundamentar nada e deixar em aberto. Se você me falar hoje se eu seria a favor do trote, sim, se fosse um trote sadio. Eu acho que seria bem-vindo, mesmo hoje em nossas condições. Se faz um programa um projeto, desde que tenha também o acompanhamento de profissionais competentes. Mas eu acho que muitas das vezes isso vem a calhar numa melhor interatividade. A gente pode até observar tem dia quando tem uma gincana aqui, isso é bom. As vezes o fato de não ter, isso pode vir a ter um certo dissabor, isso pode vir interferir né, você não teve aquele período né. Espero que possa ter contribuído um pouquinho.

**A: Professor eu agradeço pela disponibilidade e pela paciência. Foi um pouco longa né.**

---

<sup>56</sup> Nome fictício.

B: Eu espero de certa forma ter contribuído de certa forma eu fui meio desligado da turma, porque eu não ficava aqui, eu ia e voltava todo dia. Mas o ... e o ... pode contribuir né.

## ENTREVISTA N° 02

Sexo: Feminino.

Data de Nascimento: 20/04/1963

Período de permanência na escola: 1981 - 2014

Formação: Sup. completo.

**A: Como que era a recepção que os alunos tinham? Os alunos que chegavam? Você chegou a presenciar alguma coisa com relação aos trotes?**

B: Eu não tenho muita lembrança de quase nada, porque eu sou filha de funcionária, eu já morava aqui, fiquei diferente, quase não participava muito não. Eu morava aqui, eu não via, se acontecia alguma coisa era mais a noite, de manhazinha, na hora do café. Ao meu conhecimento de eu ver não, as vezes a gente ficava até sabendo, mas vê a gente não via quase nada, com o tempo a gente vai esquecendo um pouco né, não sei se isso é normal...

**A: Tem alguma lembrança que você se recorda, de algum tipo de brincadeira?**

B: Os meninos tinha muita mania de fazer contagem, outra hora balançar o pau [...] o poste de lâmpada até fazer ele ascender. Eles tinha muito assim chegava um veterano e falava com um aluno que tava entrando, nossa esse poste tá queimado, mas balança aí até que ele ascende. Eles tinha muita mania de comprar um pedaço na lua, comprar um terreno na lua, e era uma brincadeirinha, e aí formava e ia te vender um terreno, tipo uma brincadeirinha assim, mas que não era brincadeirinha assim né, era tipo um trotezinho, né? Sem maldade também.

**A: E quais alunos estavam mais envolvidos nessa brincadeira do trote? Era algo mais dos alunos do 3º ano, do 2º?**

B: Era sempre do 3º pro 2º, era até implicância.

**A: E onde acontecia? Onde mais acontecia?**

B: Era depois do expediente, no pátio, na escola mesmo, mas depois do expediente.

**A: O pátio seria onde?**

B: Em volta da escola mesmo, porque não tinha Centro de Convivência na época, perto da cooperativa, no campo, porque eles jogava muita bola de tarde, até mesmo nos alojamento.

**A: Em que período do ano isso mais acontecia?**

B: Não tinha período do ano não, sempre, prestava e mexia eles fazia uma graça lá, meia...

**A: Quanto tempo eles duravam no dia? Um dia inteiro?**

B: Durava questão de minutos, minutos assim. Tinha sempre alguém que ficava olhando eles, enquanto a pessoa dava uma volta do outro lado eles aprontava.

**A: Tinha alguma comissão que acompanhava o período de trotes?**

B: Tinha uma pessoa que acompanhava eles a noite, né, bem pertinho não, bem igual é hoje, não tinha não. Se tinha eu não ficava sabendo não porque eu era externa.

**A: Na época de 1979, conversei com o Ricardo, tinha uma comissão né que acompanhava os alunos, na sua época tinha essa comissão?**

B: Pra olhar os aluno? Na, não.

**A: Só existia, seria funcionários, que vigiavam?**

B: Sim só funcionários que ficavam ali olhando os alunos, à noite depois do expediente, como é agora né?

**A: Em relação a essa questão do trote, como que era a posição dos funcionários em relação aos alunos que aplicavam o trote.**

B: Tinham lá as punições, tinha as punições, mas eu não me lembro como, se era através de suspensão, se era pagamento de alguma atividade [...]. Não ficava assim só na conversa não, às vezes orientava, mas tinha as punições.

**A: Como que era a questão dos trotes para os alunos, houve alguma situação de machucar levar ao médico, óbito?**

B: Não, não, graças a Deus não, de jeito nenhum, graças a Deus.

**A: Você lembra de alguma punição dos alunos? Alguma medida socioeducativa por conta de trote?**

B: Ai Roseane, não lembro...

**A: Em relação aos alunos veteranos, como que eram os trotes desses veteranos com os alunos ingressantes negros, asiáticos e indígenas?**

B: Bom, o que me falavam assim, eu era aluna a gente não tinha muito contato assim não. Não dependia de cor e nem de raça não, era aquele que pegar na reta, era colocar creme dental no cadeado, era pôr o cigarro com um pouquinho de fogo. Era esses tipo de brincadeira assim, outra hora tirava a grade do colchão e colocava só o colchão e hora que deitava ele caía assim. Não tinha escolha por cor, raça não, de jeito nenhum.

**A: Com relação ao apelido, havia alguns, relacionados a aparência física?**

B: Bastante, as vezes tinha, as vezes a pessoa era pequena, as vezes isso, as vezes falava muito, meio desajeitado, do jeito mesmo, papagaiado, e aí punha.

**A: Fale mais, quando o aluno tinha alguma característica física e intelectual diferente, como que eram as brincadeiras em relação a eles?**

B: Brincadeira ... Igual o meu esposo mesmo, ele era branquinho, e então pequeno, assim né, ele sempre gostava de pombo. Ele gostava de subir ali onde eles morava, gostava de brincar com pombo, daí o apelido ficou de pombo, e até hoje é pombo tem mais de 30 anos e é pombo. E outro era pequeno, as vezes miudinho, colocou apelido nele de suíno, tinha outro que era mais fortinho assim né, colocou apelido nele de leitão que era colega da gente. As vezes pela característica eles punha o apelido, as vezes nem pela característica eles punha e colava, se o colega achar ruim aí colava o apelido, o negócio era não achar ruim e levar na brincadeira, pois se achasse ruim aí colava.

**A: Em relação a alunos que aparentavam ser homossexuais, tinha algum tipo de brincadeira, trote ou apelido.**

B: Não. Olha, não era nem cogitado. Não era nem falado, entre eles não deixava transparecer pra gente não, nem pra escola também, que eu me lembre não, era normal.

**A: Ninguém mexia com eles não.**

B: Se mexia nunca percebi não. Não tinha apelido diferente não, tinha apelido normal, como se fosse normal mesmo, como é né, mas cada um pensa de um jeito.

**A: Com relação aos critérios usados para dar os apelidos, que falar mais?**

B: Não tinha nem critério, chegando uma turma, um veterano viu, tem cara de leitão, então ah leitão! Outra igual eu te falei suíno, outra Fraudinha, uma menina muito pequenininha, muito custosinha, alegrinha. Outra era Bizuca, a esposa do colega aqui. O meu era Ratinha. A Elizete tinha outro apelido, mas eu esqueci. Outro aí tinha apelido meio desajeitado, tipo cara daquilo, outro é Zé coisa Boa.

**A: Tinha algum tipo de apelido que repetia de um ano para outro?**

B: Tinha muito repetido, igual Zé Boi, Garrote, tinha, esses repetia muito.

**A: Como que era a relação entre os alunos iniciantes e os veteranos? Havia amizades e conflitos?**

B: Tinha bastante amizade, geralmente quando vinha da mesma cidade, eles sempre queriam cautelar eles. Nem sempre cautelava, nem sempre ficava junto, no mesmo quarto, no mesmo alojamento e na mesma sala de aula, mas eles sempre procurava ficar juntos, era bastante cauteloso.

**A: Em relação aos alunos do 2º com o 3º ano como que era?**

B: Eu não sei, por incrível, o que eles achavam do 3º ano. Eles achavam que o que eles faziam era sofrido. Tipo aula prática, aula prática era limpar o canteiro, outra hora lavar alguma coisa lá na suíno, na bovino tirar o leite, ajudar fazer aquilo. Então a hora que chegava a vez deles ser 3º ano eles queriam que o 2º ano fizesse o mesmo que eles fazia. O que ele fez, ele que queria que o outro que chegou naquela fase fizesse também. Tipo uma implicanciazinha sabe.

**A: E isso tinha alguma consequência para o trote, algum queria dar o trote no lugar do outro?**



B: Sempre tinha panelinha pra programar algum trote sim. Aí sim, eles tinha, usava o grupinho ali para programar alguma coisa. Outra hora era eles sozinhos mesmo. E aí punha o nome aí, punha todos, e aí a direção ia ver até chegar no culpado.

**A: E esses grupinhos que programavam os trotes, eram formados por alunos de todas as turmas?**

B: Não, geralmente era só da mesma turma. Era A, B, C e D como era hoje, muita gente. Eles inventavam lá e ia fazer graça.

**A: Nessa época tinha muita briga em ônibus?**

B: só tinha um ônibus. Não lembro quando começou a vir ônibus pra cá não. Acho que foi em 1983 terminando o curso. Eu acho que não tinha ônibus de linha ainda, tinha não. Não tinha ônibus não.

**A: Como que os alunos vinham?**

B: Vinham de carona, alguém trazia, geralmente os pais vinham trazer, porque ficavam internos, o pai vinha trazer. Era muitos internos, muito, muito.

**A: Em relação a alunas do sexo feminino, existiam?**

B: Existiam, muito pouquinha. Muito pouquinho mesmo. Era uma no terceiro ano, uma no segundo, uma no terceiro, era assim. Entrava as vezes saia, não adaptava, não tinha onde morar, porque não tinha alojamento.

**A: Como eram os alunos com a questão de raça, etnia e a questão religiosa?**

B: Não, cada um seguia sua crença e sua religião assim.

**A: Eram variados assim, pareciam alunos de várias religiões, só católicos, só alunos brancos, negros, com descendência de índios.**

B: Tinha japonês, tinha de índio, índio não tinha muito não, mas tinha, parecidos, e tinha os quatro que você falou tinha. Mas eram todos tratados iguais, jeitos iguais, apelidos também iguais.

**A: Como que era a relação com alunos e professores, em sala de aula e no campo?**

B: Era muito respeitoso. Só falo isso, era muito respeitoso. O professor falou... Claro que o aluno colocava a posição dele, mas sem muito barulho, sem muito agitos, né. Não tinha esse negócio de mandar pra fora, aluno não cala, não.

**A: Como era a clientela com relação a questão social, tinha só alunos da fazenda de zona rural, ou alunos de fora, de Uberlândia também?**

B: Olha era muito raro de Uberlândia, era mais de fora, muito de fora, muito longe, por ser uma escola de alunos internos, não sei se isso influía ou não, mas era mais alunos de fora.

**A: E os alunos é... que fossem de Uberlândia, eram mais das fazendas?**

B: Eram mais das fazendas, moravam já por aqui. Às vezes ficavam aqui, mas nos finais de semana tinham condições de irem embora. Eram mais alunos de fora, tipo Mato Grosso, eram de longe.

**A: Qual que era o forte aqui, o ensino médio ou a parte profissional?**

B: Era a parte profissional.

**A: Com relação a cultura escolar, você vê alguma relação entre a cultura da escola e os trotes?**

B: Não, não, independente disso, eu acho que os trotes, eram só eles, só os alunos. Cada um de um jeito, a gente vem de casa cada um de um jeito mesmo, então um quer inventar, o mais quietinho é incomodado, o mais bagunceiro quer continuar bagunceiro mesmo, porque eles não quietam. Não é culpa da escola não.

**A: Alguns alunos afirmar que o apelido é uma tradição da escola. Nesse sentido você vê uma relação das tradições da escola e os trotes?**

B: Não. Eles falam de primeiro como o nome. Eles falavam que o apelido era o nome... por exemplo, O Leitão, era o Zé Carlos, quem é o Zé Carlos, o Leitão! Tá entendendo? Ah telefone para o Alexandre, o Carlos Alexandre, quem é o Carlos Alexandre? O Suíno! Aí matava, né. Era mais fácil saber o nome da pessoa só por apelido, em casa de fora para as outras pessoas era por nome.

**A: Na sala de aula, como eram chamados?**

B: Na sala de aula, era pelo nome. Os professores chamavam pelo nome deles, não tinha apelidos. Entre eles tinha, no campo, no setor lá era apelidos mesmo.

**A: Que tipos de trotes eram mais tradicionais na escola?**

B: Era esse de balançar pra ascender a lâmpada.

**A: Como que era esse de balançar a lâmpada?**

B: A lâmpada tá apagada, tá escuro lá, tá de noitinha, e vinha um veterano, opa tá apagado, fica balançando até ele ascender, aí ele ficava lá toda vida né. E tinha o de passar colgate no... no armário pra trancar, no cadeado, entupir o cadeado pra não deixar ele abrir.

**A: Qual o sentido do trote para veteranos e ingressantes.**

B: Os veteranos eles sentiam alegria né? E os primeiro ano, eu sentia que eles tinha medo, eles sentia um pouquinho ruim, sentia medo.

**A: No outro ano esse ingressante ia e dava trote também?**

B: Ai era já era segundo, ai passava, ai ele dava, como se diz, ele meio que seguia né?

**A: Você vê alguma alteração em relação ao trote, no momento em que você era estudante e hoje você como funcionária?**

B: Mudou, ficou menor. Já não tem mais trote, bastante, praticamente já acabou o trote. Se eles fazem os trotes, entre eles, já não é mais como antes.

**A: Em relação aos primeiros anos que você foi funcionária, nos três primeiros anos em que você era funcionária, você acha que houve mudança?**

B: Ainda não. Eles fazia integração ainda. Foi mudando assim, bem pra agora, depois de muito acompanhamento, a escola teve mais sabe... mais gente pra ajudar pra orientar. Eles foram se educando, eles foram se comportando também. Que o trote essas coisas só tava piorando a ele mesmo.

**A: Mais alguma coisa?**

B: Só queria dizer que os alunos hoje, não tem trote, mas eles são alunos desassossegados, no ônibus, na sala de aula, eles são bastante desinquietos, estão sempre fora da sala de

aula, não consegue ficar ali na sala, os que ficam, fica ali barulhando os outros, assim agente houve os colegas né, agente não é professora mas houve os colegas comentando.

A: Tá jóia!

### ENTREVISTA Nº 03

#### ENTREVISTA COM ALUNO DA PRIMEIRA TURMA DA ESCOLA AGRÍCOLA DE UBERLÂNDIA

Sexo: M.

Data de Nascimento: 09/12/1943.

Período de permanência na escola: 1969-2009.

Formação: Superior completo.

**A. Como que era processo de recepção que os alunos tinham com os colegas do primeiro ano? Se você teria participado ou chegou a participação de algum tipo de ação para com esses alunos de alguma maneira dessa recepção. Se participou, em que papel, como aluno? Como servidor?**

B.:A princípio eu era aluno né, na década de 70. Depois eu passei a ser professor, em 1972, três anos depois. Na minha época não houve trote, em 69/70 não teve trote, porque era a primeira turma, só teve apelido, todo mundo ganhou um apelido, menos eu e o Hélio de Tupaciguara como eu te falei. E depois no início das aulas de 1970 mudou de diretor e ficou a dona Neuza, e já houve trote. Um trote assim leve, de raspar a cabeça, de medir a parede de fazer o colega de o primeiro ano carregar os objetos do outro. Essas coisas assim, não tinha 70, 71, 72, foi depois que teve o ,obrigado fazer isso, obrigado fazer aquilo, mas no início era só raspar a cabeça, e era um dia só também. Em medir parede , medir sala, é só aconteceu em um dia , Em 72 , não houve trote , o diretor não aceitava de forma nenhuma, 72, 73, 74, não houve trote. Já em 75 , mudou de diretor de novo, aí venho o trote , já não era raspar a cabeça, era passar barro no novato , e fazer medir parede , fazer medir carteira , contar de quanto espaço tinha de um lugar ao outro , em 75.

**A.O que você acha, que acontecia , que era responsável , por umas turmas ter , e outras não , era a direção que permitia ou era o grupo que era mais saliente que a outra , como você ver isso ?**

B.Sempre foi uma (turma) mais saliente que a outra, mais em 72, 73 e 74 , não houve trote , por que o diretor não admitia , de maneira nenhuma, primeiro foi Medeiros , depois foi Eurico , tanto professor Medeiros não permitia e o professor Eurico também não permitia , e os professores não eram de acordo não, já em 1975 ,voltou o trote em 1975, que mudou de diretor , veio o professor Pedro Miranda, e instituiu o trote.

**A.E isso Partia dos alunos ou da escola em si ?**

B.Do Diretor mesmo, ele que era o cabeça dos trotes, ele que mandava os trotes. Acompanhado de professores, menos eu que nunca gostei dessas coisas,ele que coordenava tudo, em 75 o Pedro Miranda. Aí veio aquela história do trote, que não raspava a cabeça mais, mais passava barro nos alunos, fazia medir quanto espaço, tinha de um lugar ao outro, quantos palitos de fósforo tinha numa parede, o terceiro ano tinha preferência nas filas, e era uma semana de trote.

**A.E os alunos tinham algum grupo ? Algum grupo específico ?ou pré formado ?**

B.Não , Era todo mundo , era a direção e os professores , quem dava o trote era o aluno, e não tinha formação de nada , por exemplo , o fulano , cismava de dar trote , no cicrano , e dava o trote certinho , só não podia haver agressão, e ai continuou o trote até 1992 , 93, não lembro direito não , depois o trote oficial acabou, e ficou aquele camuflado .

**A.Quando acabou, no sentido assim de um diretor dizer “vamos parar por aqui”?**

B.Vamos parar por aqui, a diretora, agora eu lembrei, a diretora acabou com o trote, a diretora Lílian Simonassi, acabou com o trote, e tinha o professor ..., que era coordenador, de internato, que ele o professor (...), vigiava de perto, se estava havendo trote, (falando sobre a ...) Em noventa e poucos a noventa e quatro .

**A.E porque o senhor recorda? Que eles tinham um princípio diferente dos outros , que não era, de algum procedimento , de alguém reclamou ?**

B.Quando dava o trote Rosiane, muitos alunos que chegavam no primeiro ano , adoecia por levar trote ,outros desistiam da escola , do primeiro ao segundo dia , desistiam .

por causa do trote , por que era um trote muito sem graça , muito selvagem, eles desistiam da escola , outros ficavam inimigos , e gerava briga, o primeiro ano , brigava com o segundo , por que o segundo não podia dar trote, por que o terceiro não deixava, o segundo brigava com o terceiro , por que queria dar trote e o terceiro ano não deixava, o terceiro ano queria mandar , na parte de alunos, e Mandava! ,por exemplo, no refeitório , se essa fila aqui é do terceiro ano, o segundo ano não podia nem sentar , por que dava até briga no refeitório , o primeiro ano nem falava, se essa fila fosse do segundo ano ,o terceiro e o primeiro ano , não podia sentar pra tomar refeição , na hora da fila para fazer as refeições , o terceiro ano era na frente de tudo , se algum aluno do terceiro ano , quisesse passar , algum aluno do primeiro ano na frente , ele passava tranquilo e não tinha nada e depois venho o professor Alcir , como coordenador de internato ficou muitos anos, acabou com isso também, acabou com esse negócio , de terceiro ano passar menino do primeiro ano na frente e brigar com o segundo ano, mesmo assim havia briga , dos dormitórios eram separados, dormitório do segundo , dormitório do terceiro, dormitório do primeiro, e o dormitório do segundo aonde ficava em baixo do primeiro ano no meio e do terceiro ano Lá em cima, ai o terceiro ano quando descia mandando em tudo, até o professor L., conseguia acabar e com aspas, entre aspas, por que escondido , eles davam o trote , mais se pegasse um aluno dando um trote , por exemplo, o aluno A recebia o trote do aluno B , e ele fosse lá e reclama-se , o aluno A ou era repreendido , teve casos de ser mandado até embora , por desrespeito ao estatuto , do estudante , teve aluno do terceiro ano pra você ver , que foi mandando embora , por causa que estava dando trote , então acabou do trote por volta de 1989 , 1990 , mais enfraqueceu muito , não era permitido, mais eles dava o trote escondido, nos alojamentos , no refeitório e principalmente e nos alojamentos, principalmente nos dormitórios, havia sempre os engraçadinhos que queriam aparecer, eu lembro Luiz de Gonzaga, de Patos de Minas ,vestiu de mulher, e foi dar trote nos alunos, do primeiro ano, e ele fazia o terceiro ano ,é o único que eu lembro , Luiz de Gonzaga , de Patos de Minas , foi quando foi mandando embora no outro dia , por estar desrespeitando o estatuto do estudante .

#### **A.O que ele ordenava que os alunos fizessem ?**

B. Ele se vestiu de mulher, e ficava beijando os alunos, sentando no colo dos alunos , agarrando os alunos, como se fosse uma mulher , agarrando um homem , ai teve um que não gostou, e denunciou para o professor Alcir , o professor Alcir , fez os apontamentos direitinho, ficou do conhecimento do diretor, a diretora reuniu a congregação , que

naquele tempo tinha , hoje não sei se tem isso , reuniu a congregação , mandou o Luiz de Gonzaga embora na hora . Isso aconteceu na noite de por exemplo, por exemplo na noite de quarta-feira, na manhã de quinta-feira ele já tava recebendo transferência , foi mandado embora.

**A.E nessa época era permitido essas mudanças ?nos períodos de 70 á 80 havia essa comissão ?**

B.Não, não havia, que eu lembro não havia não, era o terceiro ano inteiro, por que o terceiro ano, sempre quis mandar na escola, tinha aqueles mais salientes né, que não respeitavam mesmo, só que ninguém denunciava,não tinha conhecimento, e não podia fazer nada. Mais que eles davam trote camuflado dava, depois que acontecia depois da aula, na hora do almoço , no refeitório , lá na fila igual eu te falei , lá na fila do refeitório , mesmo tendo o coordenador do internato , lá organizando a fila , eles davam o jeitinho , davam um trotezinho, mais não era mais permitido, não 79/85, era permitido o trote , o diretor ...(interrupção) , o trote mesmo acabou salve engano, o trote mesmo oficial , organizado pela escola , acho que acabou em 89 ,1989, então era permitido , mais em 1970 ,79,80 ,1981, era permitido o trote , dentro daqueles padrões , tinha limite e tinha as horas de dar trote, depois acabou , acabou , na década de , do Doutor Armando de Sousa , foi diretor lá , que instituiu o trote , em 1971 , ele não permitia, o trote fora de hora , assim como na década de 79, 1979/1980, também não era permitido , também não era permitido, o trote por exemplo ,nas horas das aulas teóricas, nas aulas práticas , nas horas da refeição ,após as 10 horas da noite , até as 6 horas da manhã , não era permitido o trote, mais eles davam escondido, esse Luiz de Gonzaga mesmo , foi dar o trote dele , que não era permitido mais, ele foi dar o trote dele era , eu acho que era meia noite , não sei , por que, juntou um grupinho lá ,vestiu de mulher e saiu fazendo as palhaçadas deles , e só ele se deu mal, ( risos).

**A: E os alunos que estavam envolvidos eram quais? Do terceiro ano.**

B.O terceiro ano queria mandar em tudo na escola , queria fazer até distribuição , dos alunos nos setores , era distribuído alunos por setor , o terceiro ano teve uma ocasião , que nem o segundo ano ,fosse pro setor do terceiro ano, era uma implicância , do segundo com o primeiro , e do terceiro com o primeiro , o terceiro protegia o primeiro , o segundo ficava no meio implicado , com o primeiro e o terceiro , mais tinha medo do terceiro ano , não era uma coisa e nem outra , e tinha medo do terceiro ano .

**A.E os trotes aconteciam com maior frequência , em algum lugar assim ?**

B: Era nos dormitórios , que eu lembro era só nos dormitórios , e tinha também , ir lá pra aquele prédio da administração , tinha aquelas pilastras na frente , que era feita de pastilha , coberta de pastilha, depois eles tiraram , e botaram reboco , fazia os alunos contarem quantas pastilhas tinham num determinado pedaço , fazia medir quantos passos tinha , da sala do primeiro ano ao terceiro ano , tudo é exemplo , da sala do primeiro ano , à secretaria escolar , dos setores não tinha trote , por que nos setores , era um grupo , de por exemplo de 20 alunos , a horticultura , então o professor estava sempre ali constante e não admitia mesmo , nas chamadas aulas práticas , não tinha trote , nas aulas teóricas também não tinha trote , assim mesmo no intervalo do chamado recreio , aparecia uns engraçadinhos querendo aparecer , que inventavam dar trote , mais que logo era cortado.

**A.E em que período do ano mais acontecia?**

B.: Era sempre no início das aulas , no início das aulas, tinham um tipo determinado de trote , mais os engraçadinhos , queriam dar trote o ano inteiro , foi aonde o Luiz de Gonzaga entrou pelos canos , que já tinha passado o período de trote , e o horário também , foi em meados do ano, ele foi dar trote e entrou pelos canos , se deu mal ( risos) , é o que eu lembro ,eu nem lembro que ano foi isso , sei que tem muito tempo , até por que o que eu lembro , por que houve até reunião da congregação , para ver o que fazia , se repreendia , ou advertia , se mandava embora , ai todo mundo , no geral , menos eu que nunca fui dessas coisas , queriam mandar embora , só eu que votei contra , eu nunca fui a favor de mandar aluno embora , a escola Rosiane , é pra formar o aluno , ajudar a família na formação do aluno , agora fiquei sabendo um dia desses, que mandaram embora ,um aluno do terceiro ano embora , enquanto o governo faz o investimento do tamanho que faz , numa escola agrícola que eu conheço , de perto que o governo faz , numa escola agrícola ,que em todo mundo estuda , a escola manda aluno do terceiro ano embora . Eu sempre fui contra e nunca votei a favor, por que de primeiro mandar embora, tem que reunir a congregação, ou até mesmo o conselho de professores, eu nunca fui a favor de mandar embora aluno não,aliás nunca mandei aluno pra direção, nunca mandei aluno para coordenador de internato, nunca mandei aluno para orientação, eu resolvia o problema ali.

**A : A próxima questão é sobre a relação da comissão com o período de trotes :**



B : Não lembro que tinha isso não . Tinha as comissãozinha lá , mais tudo eles tinham que limitar , nunca que acabava no tempo limitado , o terceiro ano , naquele negócio de passar de um pra outro ,era o inteirinho eles querendo dar trote no segundo ano e o segundo ano querendo dar trote no primeiro , quem determinava era o terceiro ano dar trote no primeiro ano ,o segundo ano ficava de fora , mais nunca que acabava , quando que acabava no tempo determinado , quando acabava o tempo permitido , o segundo ano queria dar trote no primeiro ano , o terceiro ano queria dar trote no primeiro ano , o terceiro ano não dava trote mais no segundo ano , mais impunha , era um brigaiada naqueles dormitórios. [interrupção de entrevistado, foi atender chamado] Era formada a comissão, com o aval da escola [interrupção de pessoa falando] O aval da escola era permitido, teve trote naquele determinado tempo, foi aonde surgiu o primeiro trote, era botar apelido , fora disso ai , quando o aluno do primeiro chegava , tinha recepção assim , os alunos do terceiro e do segundo ano , conduzia ele aos alojamentos , ficava ali na frente do hall da secretaria escolar, com mesa com funcionários , faziam o registro que eles tinham chegado ,e marcando número , pra marcar o enxoval , então ali mesmo ele recebia um apelido ,que o segundo com o terceira tava lá pra ajudar pra levar para os dormitórios ,passar o lugar direitinho , não tinha trote neste primeiro dia , o único trote que tinha que ali mesmo já recebia o apelido , desde o início de tudo tinha apelido , desde o início , nossa turma chegou , e éramos únicos , a primeira turma era botar apelido no outro , desde de 4 de agosto de 1979 , tem essa história de apelido , então ali na recepção ali , eles já conferiam o enxoval , que tinha que levar botina , calça de campo , calça de sala de aula , camiseta de campo , camiseta de sala de aula , eles já recebiam o número , e ia botar nas roupas , e já recebiam o apelido , era o terceiro ano ou era o segundo ano que botava apelido , dificilmente saia sem apelido .

**A : Qual era o função do grupo de alunos que formavam os trotes nesta época ? para que servia tudo isso mesmo ?**

B : Diziam eles que era pra fazer a integração da turma , mais depois passou a ser abusivo , tinha aluno que fazia o terceiro ano , faziam até sexo com primeiro ano, por isso foi cortado , mais nem um dia , era tipo um batizado , uns alunos anunciavam , outros ficavam com medo , outros achava bom , provocavam o trote , a maioria provocava o trote , agora outros não gostavam , como falei no início , tinham alunos que desistiam no segundo dia , por que no primeiro não permito trote , por que era recepção , do segundo dia desistiu , por causa do trote , tinha aluno que adoecia por causa do trote.

**A : E nessa época na recepção do alunos , com o aval da escola , qual era a posição dos servidores e professores , sobre a ação destes alunos que davam o trote ?**

B : Não participavam , não participavam de nada , servidores então , não queriam nem saber, se tinha escola , ficavam lá cuidando de sua secretaria , de sua horta , de seu boi , do seu porco , do seu jardim , e não queriam nem saber , se estavam chegando menino do primeiro ano .

**A : Tinha algum professor que gostava de participar ? Monitorando, assessorando.**

B: tinham , tinham professores que incentivavam muito , que eu lembro que tinha professor que incentivava o trote , que tinha professor tinha , agora servidor , não tomava nem conhecimento , não queriam nem saber se estava chegando , menino de primeiro ano , de terceiro ano , não tomava nenhum conhecimento , agora tinha alguns professores , que apoiavam e incentivavam dar o trote , diziam o trote que eles tinham que dar , tal fulano , tal cicrano , que tinha que dar o trote , mais eu nunca participei dessas coisas não , eu sempre totalmente contra , não sei por que , nós não levamos trote , não gostava de jeito nenhum, de 69 não houve trote , na primeira turma , em 71 quando começou o trote , eu não participei , o segundo ano e o terceiro ano , juntavam pra dar trote no primeiro em 71 , eu não participei nenhuma vez , nunca gostei dessas coisas , não é comigo não , quando eu entrei para a faculdade de direito , eu paguei uma taxa pra não levar trote , quem não queria pagar , quem não queria levar trote tinha que pagar uma taxa , eu paguei , ai não levei , mais eu nunca gostei desse negócio de trote , acho isso muito cavalado , ( risos ).

**A : Houve alguma consequência para os alunos ,que levavam ? do sentido mais abusivo , ferimentos ou internação ?**

B : Isso aí nunca teve , tinham aqueles como eu falei , tinham aqueles que desistiam da escola , no segundo dia , da escola , tinham aqueles que adoecia , ficava ruim , aborrecido , mais precisar de atendimento médico , nunca houve , que eu saiba nunca houve , sentiam humilhados ai desistiam , não foi um , nem dois , foram vários .

**A : E as consequência disciplinares destes alunos mais trotistas , que faziam os trotes mais pesados ? tinha anotação em ficha ou punição ?**

B: Não tinha punição nenhuma, dentro do limite, não tinha anotação e nem punição nenhuma, então tinha nada, agora passado o período de trote, ai tinha a punição, se pegasse algum aluno dando trote, e quem denunciasse que tivesse tido trote, tinha punição, ficava anotado, igual esse menino que foi mandado embora, que eu lembro, o Luiz de Gonzaga, ficou registrado na ficha dele, gente..., não sei se foi em 78 ou 79, mais eu não lembro o ano não. ( Interrupção de pessoa chegando .. ) mais houve tanta queima de documento naquela escola , tanta queima de arquivo , que eu vou te falar , que até no setor pessoal , mudaram as fichas do pessoal , ai é capaz de não ter mais nada , eles queimam tudo . o caso mais gritante foi com esse menino , o Luiz Gonzaga , não , e teve uma briga também, do Edgar de Paracatu , com o Wellington de Itumbiara, por causa de trote , eles foram na porrada mesmo , sangue espirrou pra tudo que é lado , por que um queria dar trote no outro , e o outro não aceitou , ai saíram na porrada , e espirrou sangue pra tudo é lado , é os dois que eu lembro .

**A : Qual era o trote que um queria dar no outro ?**

B : qual o trote , eu não sei , eu sei que foi em plena luz do dia , no intervalo das aulas para o almoço , quando a turma saiu pra fora , eles estavam nos dormitórios , cravados no pescoço

(risos ) o que a escola fez, chamou os dois , deram advertência , os dois estavam sem razão , não mandou embora , não deu suspensão , só deram advertência , e proibiu um andar com o outro , por que era um era de um dormitório e o outro do outro , o Edgar não podia ir no dormitório do Wellington e nem o Wellington no dormitório do Edgar. Um era do terceiro e outro do segundo , tinha direto , direto disputa .

**A : E as ideias dos apelidos das turmas , desde quando tinha isto ?**

B : Desde de 4 de agosto de 1969, teve esse negócio de apelido , não tinha porco não , tinha leitão , abelhinha , bodão , igual eu te falei , quando nós chegamos , não conhecíamos ninguém, não não tinha apelido de turma não , só os terceiro ano que se achava do dono do mundo , chamavam os T.A , só o terceiro ano , eram os técnicos agrícolas , mais o primeiro e segundo ano , não tinha não , era o primeiro e segundo tomado , ai depois que eu sair , que apareceu isso de porco, no meu tempo não tinha isso não , isso tudo foi depois que eu sair .

**A : Como era os trotes , aos alunos e suas diferenças , étnica , de raça , de religião ?**

B : Não tinham racismo de forma nenhuma , era preto , era branco , igual tinha os japoneses , uns lá do acre , do Pernambuco , do Pará , do rio grande do sul , era tudo igual , tinha muita mistura , só nunca deu índio, dava muitas procedências , só nunca estudou , que eu saiba , foi índio , mais tinha o Brasil inteiro , a alma do Brasil inteiro , e referencia era a mesma , se tinha apelido pra um , todos nós tínhamos um apelido , naquela escola , outros dias não sei , até quanto estava lá o apelido era sagrado , era tão sagrado o apelido , que até os professores , menos eu , até os professores conheciam os alunos pelo apelido , professor , direção da escola ,servidor geral , todo mundo conheciam os alunos pelo apelido.

**A : Como os trotes eram a alunos com uma característica física ou intelectual diferente?**

B : Não fazia diferença , não olhava raça , nem cor , nem religião ,nem físico , estavam levando trote do mesmo jeito , tinham apelidos ,menos com negócios de cor , tipo preto , não era por causa da cor , mais por causa da escola em botar apelido em todo mundo , mais nunca houve um apelido de agravar , a pessoa pelo o seu estado físico , depois que eu sair , e tive lá um tempo , tinha um menino lá , não sei era de romaria , ele não gostava que chamava ele de Ney Matogrosso de jeito nenhum , eu não sei o nome dele , e nem sei por que não gostava , eu não estava mais lá né , ele levou o apelido de Ney Matogrosso ,e não gostava de jeito nenhum , conversando na biblioteca , ele ficava bravo, quando um passava e gritava , Ney Matogrosso , ele ficava moído nos panos ,ele formou , eu acho que está fazendo até faculdade ,mais eu não lembro o nome dele .

**A : Tinham algum trote , para alunos que pareciam homossexuais ?**

B : Não , o trote é um só , não fazia diferença , dessas coisas de jeito nenhum , as vezes o aluno levava o apelido de homossexual ,mais ele não tinha nada a ver e também nem esquentava também não .Como você chama , e ele falava o apelido .

**A: Quais critérios que eram utilizados , para aplicação de apelidos ?**

B : Olhava pra cara do aluno assim , você é fulano , falava a primeira coisa que vinha na cabeça, botavam apelido na pessoa .

**A : Você se lembra de apelidos mais comuns ?**

B: Nunca repetia né, quanto esta questão de apelido, eu sei que toda vida existiu, eu nunca fiz questão, eu nunca procurei, eram 480 alunos, e eu sabia o nome de todo mundo, e de onde eles eram e tudo, mais apelido mesmo dificilmente eu guardava, o apelido de Luiz de Gonzaga, ele tinha, mais eu nem sei qual era, (...) <sup>57</sup>. foi aluno lá, foi meu colega, e eu não lembro se tinha apelido, (...), (...), (...) da biblioteca, nem sei se eles tinham apelido, mais tinham, mais eu não sei o apelido deles, o (...), os dois (...), o que era de serviços gerais, hoje é professor, ele estudou lá e tinha apelido, mais eu não lembro não, tinha Leomar de Paula, e Leomar dos santos, eu não sei a época que ele estudou, ele é gente boa, o Leomar era de serviços gerais né, ele era do setor pessoal, o (...), casado com a Geralda, eu não lembro se ele estudou em 84 ou 85, não lembro quando ele estudou, o (...) tinha apelido, eu não sei qual era o apelido.

**A : Como que era iniciantes, com os alunos que davam trote? Perseguições, amizades e conflitos?**

B : O aluno do segundo ficava quieto, eles tinham medo do terceiro ano, não podiam dar trote, e o relacionamento do primeiro ano, com o terceiro ano, era bom, por que se o segundo ano, fosse dar trote no primeiro ano, o terceiro ano protegia, o terceiro tomava lugar do primeiro ano, e brigava, com o segundo ano e então, era espécie de padrinhos, eram padrinhos do primeiro ano, o segundo ano, ficava solto no meio, implicando com o segundo e o primeiro, e sem levar vantagem, não, tinha particular, implicação de um com outro.

**A : Se o aluno não gostasse do trote? tinha alguma retaliação**

B : Não, não, se eles não gostasse do trote, não havia retaliação, mais levava o trote do mesmo jeito, igual eu já falei, ia até embora e deixava a escola por causa do trote, não tinha retaliação nenhuma, nenhuma. agora que tinha as brigas, ai tinha, e tudo por causa de trote, fulano não vai com a cara de cicrano, igual eu te falei do Edgar, mais o Wellington, os dois eram uma briga constante, mais por causa de trote, nunca teve briga não.

---

<sup>57</sup> Nomes de alunos e servidores ocultados para preservar identidade dos participantes.

**A : Os alunos que tomavam trote , tinham alguma característica própria , de religião, étnica ?**

B : Não tinha nada disso .

**A : Tinha Alunas ?**

B:Tinha, a primeira aluna, a Francisca, ela tinha apelido também, a família dela chamava ela de Chiquinha, ela tinha apelido, mais eu não lembro o apelido que ela levava.Ela é filha de um ex funcionário, que tá vivo até hoje, deve estar com uns 90 anos ou mais, no Residencial Gramado, foi a primeira aluna da escola.

**A : E ela chegou a formar ?**

B: Chegou, formou tudo direitinho, namorou um ex-aluno, que já morreu, namorou com o Carlos Henrique,casou, tudodireitinho, ela trabalha na UFU, não sei onde Chiquinha trabalha. Esse apelido era de família, na escola era outro, eu não lembro, não sei.

**A : Como era a relação entre aluno e professor durante o curso técnico ?**

B : Lá era técnico agrícola , mais sempre teve o curso técnico , concomitante com o agrícola , a convivência era boa , muito boa , nunca teve problema seríssimo de aluno com professor, nunca ,até quando eu tive lá né, era uma relação muito boa, era muito compreensível, só teve uma ocasião , um desastre muito grande ,olha pra você ver Rosiane, o professor de matemática , incentivou um aluno do segundo ano, a roubar um porco e trazer pra cidade, pra fazer churrasco na casa dele,pode uma coisa dessas, até hoje não consigo entender isso, por que aquele professor fez isso,com aquele aluno, e aquele aluno foi transferido pra Urutai , e o professor foi transferido para Curitiba , para a escola técnica de Curitiba , mais nunca houve desavenças entre aluno e professor não .

**A : Como que era a relação de autoridade entre ambos ? no sentido de obediência , respeito,e de comando numa classe ?**

B: Até quando estive lá, era boa,professor sempre foi o professor, o aluno sempre respeitou o professor, eu não lembro de nenhum caso , que aluno foi chamado atenção , de ter sido mandado embora ,devido a desrespeito a professor ,sempre houve respeito do aluno com o professor , o mais atrevido era eu mesmo ( risos) É sério , cê tá rindo, mais sério, eu não dava trégua não, aluno comigo, piava fino, mais em contrapartida , eles

adoravam assistir minhas aulas, quando eu entrava na sala de aula, eu entrava pra dar aula mesmo, não queria saber se fulano tava com problema , se direção de escola tá com isso, era ali na sala de aula , e falava que lá na esquina escutava , e era umas aulas muito boas mesmo, justiça seja feita, era aulas muitos boas,tanto teórica como prática, a prática então nem se fala.

**A: A sua formação foi em que ?**

B: Primeiro me formei em técnico agrícola, no colégio agrícola , depois passei no vestibular de Direito, e fui fazer Direito, trabalhar no colégio agrícola , de dia e fazia direito à noite, depois venho o curso chamado esquema 2, feito lá no Rio Grande do Sul e nós fomos fazer esse curso no Rio Grande do Sul, para ter permissão de lecionar no segundo ano profissionalizante de agropecuária, para o outro segundo ano, nós fizemos , inclusive de Uberlândia , o professor ... e eu , nós fomos juntos , depois fui pra Brasília fazer um curso de mestre de obra , tranquei a matrícula , de Direito , formei com 7 anos de Direito ( risos ) , tranquei a matricula e fui pra Brasília ,lá fiquei 6 meses , fazendo o curso de mestre de obras , para lecionar construções , e hoje não tem mais, por falta de professor, depois eu voltei, terminei faculdade de direito , ai teve um curso de lato sensu, na escola do senhor José Olímpio , nós fizemos também , e depois inclusive, C. foi fazer plantão final de semana , C. fez muitas vezes pra mim. Por que eu fazia mestrado em Batatais também , e todo sábado tinha que ir , todo sábado e domingo tinha aula , domingo até meio dia , todo sábado e domingo tinha que ir, fazia sol , fazia chuva , tinha as aulas , só que teve aquele problema, da secretaria do estado de educação de São Paulo, tinha professor de Uberlândia , Araguari , eu conheço uma professora chamada Cléia. Ela mandava um cheque pelo correio , e recebia o diploma , de curso superior, aí a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, descobriu, foi pros beleleu, deve ter dois anos , que a coordenadora do curso de mestrado me telefonou- S. B., um negócio assim, que estava lutando pelos nossos direitos. Eu disse a ela que não me interessava mais. Éramos 22 alunos , fiz um ano e meio de curso , mais nunca recebemos certificado. Naquela época, tinha que fazer plantão aos sábados e domingos, no colégio Agrícola, como eu tinha que ir para Batatais, na minha vez, o professor J. fazia os plantões pra mim.

**A : No caso dos trotes em alguma fase , poderia pensar ou ter sido encontrada , em alguma relação com a escola , o incentivo das tradições :**

B : Olha , o relacionamento era bom , inclusive até diretor botava apelido em aluno , professor botava apelido , mais na maioria dos apelidos dos alunos , saia através da recepção que o primeiro ano chegava , para fazer a apresentação do enxoval , mais sempre foi uma relação normal , de princípio mesmo da escola , desde agosto de 1969 , teve apelido né , era uma tradição mesmo da escola botar apelido , e chamar por apelido mesmo , eu nunca chamei por apelido , mais diretor chamava, professor chamava, servidor chamava , era uma espécie de cultura do colégio , chamar apelido por apelido , que eu saiba, só esse que te falei de romaria , que eu não sei o nome dele, que eu tinha saído , que rejeitou o apelido , inclusive na minha turma , tinha um que cursou o primeiro ano só e desistiu , tinha um que tinha apelido de Tonin Chulé, o nome dele era Antônio e conhecido como Toninho, então como o chulé dele era muito bravo , botava o apelido dele de Toninho chulé, ah, se chamasse o Toninho de Tonin Chulé, tinha briga, ele ficava bravo , mais bravo mesmo, mas não terminou nem o primeiro ano, as aulas começaram em agosto terminava em maio, em fevereiro ele voltou das férias de janeiro, em fevereiro ele desistiu do curso, mais não foi , por causa do apelido , por que ele era fazendeiro , mais de idade, rico,desistiu por isso , não foi por causa do apelido do apelido de Tonin Chulé não ( risos ) .

**A : E assim a relação da cultura da escola , tinha outra questão sem ser o apelido em relação com essa cultura ?**

B : Que eu lembre não Rosiane, que eu lembre não tinha não .

**A : Que trotes que eram mais tradição ?**

B : era o apelido né, e fazer os alunos medir parede, contar os passos, arrumar a cama do colega, era mais dos divertido que tinha, no início teve até rapar a cabeça , mais sem agressão física , mesmo que o aluno não quisesse rapar a cabeça ,tinha que rapar , mais sem agressão física, sem nada , inclusive tinha trabalhado de cabelereiro, eu ganhei muito dinheiro , eu tinha material , ganhei muito dinheiro rapando cabeça de aluno, mais pelo trote mesmo , eu nunca participei não, é porque cortava de tesoura mal cortada ,ai iam com a maquinazinha, que eu tenho ela até hoje, ganhava meu dinheirinho ( risos ) era 0,50 centavos , cada cabeça ( risos )



**A : Tinha o trote de caçar o petróleo ?**

B: Nunca me falaram isso não (risos) , eu lembro de medir parede , medir os passos , o terceiro ano fazer o primeiro, ano arrumar a cama deles , fazia carregar as bandejas , quando eles terminavam de almoçar , pra levar para o lavatório de bandejas , de fazer poço de lama , no período do trote , um poço de lama, e lamiar todo mundo, o primeiro ano , o terceiro ano , o segundo ano , todo mundo lamiava , disso eu lembro , mais de caçar o petróleo não .

**A : Que significado que os trotes tinham , pelos os alunos ? pelos que eram troteados e os alunos que davam os trotes .**

B : O significado , diziam eles né, o significado era fazer entrosamento, bom entrosamento , com as turmas , era o que eles falavam , que estava dando trote para o entrosamento , alunos familiarizar com a escola. Era isso ( risos).

**A : Mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar ?**

B : eu acho que não tem não , se você tiver mais perguntas , mais pra mim não tem não . alguma coisa você volta aqui .

B : Como eu te disse , nunca gostei deste negócio de trote , trote e apelido não é comigo, nunca participei de trote, quando me contava eu ficava bravo , quando via um aluno dando trote , eu não podia fazer nada era normas da escola né .

**A: Por que o doutor Armando Pereira instituiu o trote na escola ?**

B : É por que ele era muito empolgado, ele era professor de economia, da Universidade Federal de Uberlândia, ele tinha passado pela escola agrícola, e por que ele gostava da coisa né , o doutor Armando era muito entusiasmado , ensinava muito , o Armando de Sou Topografia bem , quando ele foi diretor da escola , eu ainda era aluno ainda , ele era professor e diretor e depois , eles quiseram nomear como diretor , ele pegou e saiu , ai ele ficou só com a universidade.

**A : E esse Pedro Miranda que o senhor comentou , ele apoiava o trote ?**

B : Tipo ficou um período , que os diretores não aceitavam , não era permitido mesmo , então não tinha trote de forma nenhuma, nenhuma brincadeirinha , ai o Pedro Miranda em 1975 , instituiu o trote, ele que inventou o trote , agora apelido toda a vida ( risos) , desde 4 de agosto de 1969 que teve apelido , então Joaquim Matos que instituiu em 75 e durou até oitenta e pouco , noventa e pouco, com Lílian.

**A : Havia normas federais ou estaduais ?**

B : De trote, não tinha nada , é por que o povo de Uberlândia, quem sabe do técnico agrícola , era curso superior , custou cair na realidade , que era curso médio , em 1973, o diretor fez uma festa de formatura tão bonita , tão arrojada , lá no Uberlândia Clube , naquele salão , eu lembro que lá mesmo , todo mundo perguntando os alunos tudo de beca , muita gente perguntando se aquilo era curso superior , a nossa turma fez a festa toda do colégio , foi cheio de roupas de gala , 27 de maio de 1972 , houve a colação de grau no colégio, ali naquela escada, o diretor mandou fazer um tablado , botou umas cadeiras para os formandos sentar , o povo ficou em pé sabe , só tinha cadeira para os formandos , era uma poeira , mandou molhar tudo , o principal foi o Danilo , foi nos eucaliptos , tirou tudo, subiu um cheio de eucalipto , na hora da colação de grau , depois teve um baile , no antigo centro cívico , teve baile , você entra aqui e vem no corredor a direita , depois no fundo vira a esquerda, tinha uma sala enorme, cabia 500 pessoas , há muito lá era sala de vídeo , aquilo ali era um salão só , chamava centro cívico Tiradentes , cabia 500 pessoas lá dentro ,era bonito , tem inclusive a Heliese , ela fez exposição do salão , que tinha foto , sumiram foto, tinha foto de tanta coisa , eu tenho as duas aqui Rosiane , o pessoal chamava bem as duas , chegavam aqui , e tiravam as fotos de lugar e às vezes nem trocava , posso falar quem é a tal , e não sabia , igualzinha , igualzinha , igualzinha, ai o veterinário doutor Antônio , diziam que eram gêmeas univitelinas , mais eram bonita as danadas viu, tinham foto de tudo, eles consumiram muita foto . as fotos que eu tinha dei tudo pra escola , foi uns 50 retratos Rosiane, tinha fotos das camas , tinha foto do refeitório de onde você trabalhava ,naquela parte ali em baixo , a cozinha era no fundo , igual é hoje , não tinha divisórias não , a cozinha e o resto refeitório , igual é hoje , até a posição é a mesma [Interrupção por conversa paralela –ambos de despedem].

**ENTREVISTA N° 04**

**Data: 08/04/2014. Horário: 15h 10 - 16h 23.**

Sexo: Feminino.

Data de Nascimento:

Período de permanência na escola: 1974-1996 ((Professor. Foi também diretor de depto. de Atendimento ao educando).

Formação: Sup. Completo.

Informações complementares: Quais disciplinas lecionou na Escola? História e Geografia, e depois Português.

Após pesquisadora/ entrevistadora explicar brevemente a origem do estudo relacionado a sua atuação como psicóloga na instituição, esclareceu ao entrevistado que o objetivo da sua pesquisa de doutorado era estudar os trotes na instituição, quando ainda se denominava Colégio Agrícola.

**A: O senhor presenciou trotes? Em que papel?**

(Iniciei a primeira questão, comentando que alguns professores disseram que havia um tempo determinado (cerca de 40 dias) para a ocorrência do trote, e que havia uma comissão, espécie de grupo formada por estudantes, que monitoravam a aplicação deles. Indaguei se o professor chegou a acompanhar esse período e se percebia o fato (trote) desta forma, ou seja, limitado a um grupo de alunos e a um período).

B.: Não percebi que era assim .não, em um tempo limitado , mas era permanente, por exemplo, da 2ª série com a 1ª série, e da 2ª com a 3ª série , entre eles tinha muita rivalidade. O trote era praticado pelos alunos, eu não via assim que o trote era permitido pela escola, não; os professores tentavam fazer algo mais construtivo, no lugar do trote, mas sempre permanecia uma hierarquia, entre os alunos, entre as turmas.

**A: Que tipo de limitação vocês, professores, tentaram impor para evitar os trotes pelos alunos?**

B.: Qualquer atividade de lazer, por exemplo, televisão, atividades como jogos, de modo geral, nos ônibus (nesses ônibus), não entravam alunos da 1ª série, tinha que a gente (os professores) intervir... Por que antes, os alunos só podiam ir embora pra casa nos finais de semana e feriados, e quando os ônibus que vinham buscá-los nesses dias tinha esse problema.

A : E os alunos da 1ª série iam nos ônibus?

B.: Sim!

**A: Quais os tipos de trotes que eram mais comuns?**

B.: Aqueles ritos de iniciação mesmo: corte de cabelo, o banho de lama, acho que eram esses (faz expressão de não recordar-se)... ah, tinha também o “corredor polonês”.

**A: (Pesquisadora pede pra ele explicar como é o corredor polonês, diz que na sua fase de atuação profissional tinha o corredor que era pra segregar os alunos, pergunta se era este).**

B: O “corredor polonês” era os alunos da 2ª série ficarem na entrada do refeitório, e obrigar o aluno da 1ª série a passar e levar tapa na cabeça!

**A: Quais alunos ou grupos estavam mais envolvidos com os trotes?**

B.: Sempre, quem dava mais o trote era os alunos da 2ª série, no final do 1º ano, eles começavam a sonhar que no ano seguinte poderia dar o trote nos outros colegas, e os do 3º ano faziam uma proteção aos colegas da 1ª (série), não porque fossem bonzinhos, pra pressionar mesmo... (os colegas da 2ª série).

**A: Onde ocorriam com mais frequência? Alojamentos, ou interior da escola? Ônibus? À noite, em qual horário?**

B.: Nos alojamentos! Nas salas de aula não acontecia. No alojamento, (à noite), em qualquer horário, não tinha muito pessoal pra ajudar, no final de semana, só tinha um professor que ficava de plantão... Nos ônibus, sim, impedir aluno da 1ª série de entrar; e também no ônibus esse negócio de dar tapa na cabeça dos alunos.

**A: Em que período letivo mais ocorriam?**

B: Na chegada (dos alunos do 1º ano na escola)

**A: Havia apelidos (para os alunos)?**

B: Sim, os alunos praticamente eram conhecidos pelos apelidos.

**A: Houve influência na forma como os alunos eram conhecidos pelos professores e servidores, para se chamar os alunos pelos apelidos?**

B: Os funcionários e professores também chamavam os alunos por apelidos, mas estes apelidos eram colocados pelos alunos, eles incorporavam esses apelidos e passavam a ser identificados pelos apelidos. Os professores também tinham apelidos.

**A: O senhor se lembra de algum apelido de professor?**

B: O (...) tinha apelido de Tatu, ele mesmo se chamava de Tatu, e não se importava.

B- Trotes e escola.

**A: Existiu alguma comissão que acompanhava o período de trotes?**

B: Eu não me lembro de ter sido organizada nenhuma comissão nesse sentido pode até ter ocorrido, mas eu não me lembro.

**A: Para o senhor, parecia haver alguma relação entre membros do grupo de alunos que aplicava os trotes e professores?**

B: Não havia uma organização em relação ao trote, estas eram atitudes espontâneas praticadas pelos alunos, então, a atitude dos professores era de coibir os trotes, seja em sala de aula, em reuniões com pais ou com alunos; e de orientar para terem atitudes mais construtivas do que os trotes. Conversava-se que fosse substituído o trote mais violento por uma coisa mais construtiva. O trote era oficialmente proibido. Eu me lembro de ter tido a ideia de colocarem os alunos para plantarem um bosque, em que os alunos plantariam árvores. Mas não compraram a ideia.

**A: Melhorou o trote, em algum momento?**

B.: Não melhorou, até quando eu saí de lá, não havia tido mudança significativa em relação ao trote. E também, tinha um problema. Eles não saíam, ficavam confinados. O

internato era um direito, o aluno adquiria o direito de estudar e o direito de alojamento, não tinha diversão, então o trote era um tipo de diversão. Então isso gerava um segregamento grande entre turmas, o 3º ano era inimigo do 2º e os alunos do 1º eram inimigos do 2º e 3º...

**A: Existiu algum professor ou servidor que se mostrou favorável aos trotes?**

B.: Eu não tenho conhecimento não,

**A: Algum ex-diretor?**

B.: não tenho conhecimento e não tenho indício, não, sequer.

**A: Que consequências dos trotes tiveram para as vítimas: mutilações, internações, encaminhamento para algum posto de saúde?**

B: Olha, eu entendo que as consequências foram fruto das rivalidades que se criaram em decorrência dos trotes. Um exemplo foi um problema entre 1 aluno da 2ª e da 3ª série, o aluno da 2ª pegou um canivete que foi jogado em um armário, e este canivete bateu no corpo de um aluno da 3ª, na região do abdômen. Este aluno da 3ª série foi levado para a Medicina. O aluno da 2ª série fugiu pra mata, e os colegas da 3ª série perseguiram esse aluno, foi algo assim muito perigoso. Eu vivi momentos muito desagradáveis devido a essas brigas de turmas... (olhar tenso, triste, preocupado). De certa forma, não tinham condições físicas para um bom convívio entre os alunos. Eram três dormitórios de 90 alunos cada, eram cômodos grandes, maiores do que atualmente, porque depois é que foram reformados... e isso gerava uma tensão permanente...

**A: quais as consequências disciplinares para os alunos trotistas: punições, como suspensões, expulsão, outras formas de medidas sócioeducativas?**

B: As punições que tinham era a suspensão, e a expulsão, se providenciava a transferência do aluno para outra escola, os próprios diretores ligavam para uma outra escola e viam isso, nesse caso que eu citei, da briga entre os dois alunos da 2ª e da 3ª, houve isso, a transferência do aluno da 2ª para outra escola. Houve, também o sistema de pontos.

**A: Como era esse sistema? O aluno entrava com pontos, ou como?**

B: Ele entrava zerado, e atingia um limite dependendo das atitudes e infrações, e aí quando atingia esse limite, ia pro Conselho de professores ou Conselho de alunos. Isso deve ter nos livros de atas dos conselhos.

**A: Havia um conjunto de características de personalidade, um perfil, do aluno que aplicava trote?**

B: Não acho impossível dizer que nenhum aluno não dava trote, que era misturado com bullying... uma explicação que tinha era que “o macho tinha que passar por isso”. E eles atribuíam o trote a isso pra justificar as atitudes que eles iam tomar depois, “agora que eu tenho oportunidade de exercer o poder, eu vou abrir mão? Não vou mesmo!”

**A: Como eram tratados os alunos com características étnicas, raciais, por exemplo, negros, indígenas, asiáticos durante o trote? Como estas questões transpareciam no trote?**

B: Acho que isso (questão étnico-racial), poderia ser classificada na categoria de bullying, mas não sei se no trote isso aparecia. O negro, sim, era o “negão”, “crioulo”, mas não havia uma perseguição que se caracterizava como racismo... dentro de uma turma eles não eram discriminados, o que acontecia era rivalidade entre alunos de turmas diferentes.

**A: Como eram tratados os alunos com alguma diferença física (ex.: ser gordo, feio, muito alto, muito baixo, dificuldades ou deficiência física ou intelectual) durante o trote? Como estas questões transpareciam no trote?**

B: Era algo diferente, havia gozação mas que eu enquadraria na questão do bullying, mas não do trote. E canalizava pro apelido, que é capaz de pôr o dedo na ferida da pessoa... mas, não aparecia rivalidade da própria turma para com ele nos outros trotes por causa disso.

**A: Como eram tratados os alunos com orientação homossexual? E tinha aluno afeminado, com aparência de ser homossexual?**

B: Tinha, tinha aluno homossexual, agora, no trote não percebia que havia algum tratamento diferenciado para com eles. Eles ficavam... de modo geral... a maior parte do tempo sozinhos. Então muita coisa acontecia nos alojamentos, sem os funcionários terem conhecimento.

**A: Haviam apelidos para os alunos? Quais os critérios utilizados para aplicar os apelidos?**

B: Tinham apelidos. O uso dos apelidos era por características físicas das pessoas.

**A: Havia alunas do sexo feminino na escola nesta época?**

B: Houve um período em que alunas foram aceitas em um local, que ficava mais afastado, mas eram poucas, no máximo dez.

**A: Como era a relação entre alunos e professores durante o curso profissional e médio em sala de aula e em aulas de campo?**

B: A disciplina em sala de aula era muito rígida, mas era um relacionamento de amizade. Dentro da sala de aula o relacionamento era mais autoritário, que tinha que ter silêncio, a não ser em algumas atividades que permitiam discussão, havia atividades promovendo o lado cultural, um jornal escrito, depois passou a ser falado, e aí os professores levavam os alunos para o Centro Cívico para apresentarem (sorri ao falar sobre o assunto)...

**A: Sim. Atividades culturais.**

**A: O senhor via que tinha alguma ligação entre os trotes e as tradições da escola?**

B: Quando o aluno ia pra escola, ele já sabia que tinha esse costume, uma prática tradicional da instituição, era uma coisa arraigada.

**A: Haviam trotes que eram mais tradicionais na escola, na instituição?**

B: O corte de cabelo, o banho de lama. Que existiam, existiam.

**A: e o corte de cabelo, quando que parou? O que significava?**

B: Sim, depois parou de ser feito. Alguns alunos eles mesmos cortavam o cabelo, para que quando chegassem em sua casa, podiam dizer: “eu passei lá no Colégio Agrícola!”...

**A: Para o senhor, qual o significado que tinham os trotes para os alunos que os aplicavam e para os alunos dos primeiros anos?**

B: No meu entendimento, o trote significou sempre o exercício do poder, num ano o aluno passava o trote, no outro o aluno queria aplicar o trote no outro aluno do 1º ano. E outra coisa, era diversão, pra quem aplicava, para quem sofria, sofrimento, sentimento de



impotência, não ter como reagir, a única reação possível era ir embora. E alguns alunos foram mesmo.

**A: Mais algum comentário, alguma coisa que o senhor gostaria de complementar sobre este assunto?**

B: Não. É um estudo histórico interessante, depois vou querer ler o seu trabalho!

**A: Eu é que lhe agradeço, a disponibilidade e ter colaborado tanto comigo. Um dos acordos que eu fiz com a escola sobre o retorno deste trabalho, é dar uma devolutiva para ela, quando tiver os resultados, em forma de uma palestra. Então, quando terminar esta pesquisa, aviso o senhor sobre esta atividade. Muito obrigada!**

#### **ENTREVISTA Nº 05**

**Data:** 28-04-2014. **Horário:** 13h-14h 21min.

**Data de nascimento:** 07/05/1959.

Sexo: Masculino

Período em que permaneceu na escola: 1978 -2014.

Formação: Sup. completo.

Informações complementares: Docente, foi coordenador de Agricultura, Apicultura. Foi para a CGAE (Coor. Geral de assistência ao educando ) a partir de 1997; teve alguns intervalos, mas ficou até 2012 nesta função.

**Legenda: A- A; B- Entrevistado 1. J: Entrevistado 2.**

**A.Então, como você leu no termo, o objetivo dessa pesquisa é conhecer como que aconteceram os trotes (eu coloquei lá que seria) na faixa de 79-85, mas pode variar um pouco, um pouquinho antes ou um pouco depois...como você disse que chegou**

**em 1978, na qualidade de aluno, você chegou a pegar essa fase do trote ser permitido?**

B. Pegamos, nós chegamos a pegar essa fase, na minha fase de aluno foi uma fase muito difícil, porque o último ano, eu peguei a minha turma foi a última turma que pegou um trote que ainda era assim, oficial, a escola permitia o trote aqui; eram 30 dias de trote oficial, então aquilo fazia parte do calendário da instituição, então, nós todo dia, a primeira coisa ... o primeiro dia que nós chegamos aqui, os alunos que já estavam aqui, que nós chamávamos de veteranos, eles nos pegou e nos levaram pra quadra de esportes e a primeira coisa que eles fizeram foi raspar nossa cabeça, raspar não, fizeram caminho de rato de tudo o quanto é natureza... faziam um corte e danificavam nosso cabelo de toda natureza e falavam pra nós que nós não tínhamos que permanecer com esse corte durante 3 dias, naquela condição pra nós não mexermos no cabelo, como muitos professores não aceitavam a gente entrar na sala de aula com aquele cabelo, foram onde os professores falaram assim: “não, nós não aceitamos vocês entrarem na sala com esse cabelo”, e foi aí que nós raspamos a cabeça! Então isso daí era oficial”! E outra coisa, todo dia à tarde, eles nos pegavam e levavam ali pros poço da horta, aqui tinha uma espécie de poço, onde tinha peixes e... fazia uma irrigação, e por nome, eles levavam a gente em fila indiana, por nome eles chamavam, e a gente tinha de pular naquela lama e lamar e saía de lá todo enlameado e isso aí todo o pessoal da instituição acompanhava, inclusive os professores e os funcionários, todos, estavam lá, e os alunos acompanhava nós. Sem contar as brincadeiras de mal gosto, caçar petróleo, é, tirar marca de dentadura, são coisas que aconteciam com frequência. E outra situação também é que nós nunca almoçávamos nem jantávamos nem tomávamos café na frente de ninguém. A fila era fila única, no refeitório, nós poderíamos chegar primeiro na fila, mas o pessoal da 2ª e 3ª série, que na época só existia o curso técnico, eles amontoavam lá na frente, e nós que éramos os novatos, e aí de nós se chegássemos e achasse ruim com eles, que eles estavam passando na nossa frente, à noite eles nos batiam nos alojamentos, apanhávamos, sim, apanhávamos com certeza, às vezes assim, naquela época serviam um doce no refeitório, era muito raro a gente comer doce, eles chegavam e nos tomavam o doce, a carne, e não podia achar ruim não, e isso aí era oficial, durante 30 dias, e depois desses 30 dias, isso não parava até o final do ano!

**A. Certo.**

B. Por isso que tem essa questão de falar assim :”Ah, que essa é uma tradição que o 3º ano mandava na escola”, que foi uma questão que passou de gerações em gerações, que o cara apanhava tanto na 1ª série, que quando ele chegava na 3ª série ele queria tirar a forra!

**A. E os veteranos eram quem, o 2º ou o 3º ano?**

B. 2º e 3º anos, mas sempre o 3º ano que existia, que tinha a hegemonia, porque eles estavam no último período e eles que dominavam, a 2ª e 3ª série, mas independente, se não tivesse a 3ª série, os da 2ª série fazia a mesma situação, fazia os mesmos tipos de malfeitorias ou brincadeiras com a gente (pausa)! Esse tal de “corredor polonês” aí nas coisas era constante!

**A. O corredor polonês era?...**

B. Você faz o corredor ali na sala de aula, só existia o prédio principal, na hora do recreio, na hora de sair, ficava uma turma de um lado, outra de outro (lado), fazia uma espécie de um rolo de papel, e a gente como era novato passava no meio, eles iam chutando a bunda da gente e batendo aquilo na nossa cabeça, era normal, todo dia, certo? Era uma coisa de “louco”, tomar banho frio era constante, de noite, de madrugada, nos alojamentos, você não dormia, você só fazia praticamente o que eles mandavam. Era uma questão de domínio! A turma de alunos de 2ª e 3ª série dominava a turma de 1º ano. Então aqueles alunos que chegavam aqui e que tinham assim muita opinião, e que não se sujeitasse a isso aí, eles praticamente não permaneciam na instituição. E então a hora que você for perguntar pra mim, você é a favor de trote ou não, por eu ter passado muito por isso aí, ter uma convivência muito grande disso aí, e depois eu ter trabalhado na instituição, de qualquer natureza de brincadeira pra mim eu sou contra, porque isso aí, muitas das vezes o aluno ele não conhece, ele não sabe discernir o que é uma brincadeira boa ou de ruim, isso aí dá margem de interpretação, se eu posso brincar com você aqui, eu posso fazer uma brincadeira de mal gosto lá na frente. Então a instituição só melhorou isso aí a partir do momento que todo mundo passou a policiar, e a partir de o governo verificou que, começou a proibir, criar normas de proibição, mesmo assim, acontece muitas coisas que não aparece muita coisa, que não aparece família, não aparece pessoalmente, e o que acontece, e o menino é obrigado a conviver com aquilo e não falar a ninguém, que eles perseguem as pessoas, e bate, e faz de qualquer natureza, perseguição, que causa danos,

danos, assim, físicos, tanto psicológicos, e morais, principalmente psicológicos, se a pessoa ela não tiver preparada ela não consegue fazer isso aí, passar essa fase.

**A. A próxima pergunta você já respondeu né, quem eram os alunos que estavam mais envolvidos com o trote?**

B. São todos os alunos veteranos .

**A. Onde aconteciam com mais frequência os trotes? Nos alojamentos, no ônibus?**

B. Aqui na instituição, a mesma situação!

**A. Já tinha ônibus?**

B. Já! A minha turma foi a primeira turma em que passou a ter ônibus. O ônibus passou a correr dia 16 de março de 1978!, o ônibus começou a correr aqui, um horário de manhã, e outro a tarde, só. Só tinha esses horários, e até então não existia transporte circular aqui pra instituição.

**A. Como é que era o itinerário dele?**

B. Era só de manhã, ele saía da pça. Nicolau Feres, acima da Rodoviária, passava na Rodoviária, pegava ali a Monsenhor, passava aqui na Industrial, vinha, e retornava e voltava pelos mesmos pontos.

**A. Um ônibus só?**

B. Um ônibus só.

(Intervenção de C..C. diz: “nessa época não existia muito ônibus mas aluno não podia andar no ônibus...”; não dava pra ouvir devido a distância desta pessoa do gravador).

**A. Por que a maioria morava aqui né?**

B. Naquela época, a maioria dos alunos naquela época, era..., a minha turma foi a primeira turma que entrou aqui com 80 alunos, até então, em 78 as turma só tinha 40 alunos por turma,

(Intervenção de C. dizendo que a turma dele foi a primeira a ter 160 alunos).

B. A turma dele era de 160 alunos, porque depois foi com 120 e depois 160.

**A. Ah, é porque foi dobrando?**

B. É. A, B, C e D. Você entendeu?

**A. Mas esses ônibus não eram só pra servidor não?**

B. Não, a maioria era só servidor, e nós, até então, a instituição só funcionava com alunos internos.

**A. Ahahn... Os alunos moravam aqui.**

B. Até então todos alunos eram internos.

**A. E quantos que tinham (...)?**

B. Na minha época até então, eram 80 da minha turma, certo, mais 40 da 2ª série e 40 da 3ª série, era 160. A partir daí é que foi mudando a concepção, foi mudando, aumentando o número, a partir daí.

**A. Então no caso do local, podia haver em qualquer lugar.**

B. Em qualquer lugar, em fila de ônibus, aonde tivesse fila, você não era o primeiro a pegar ônibus. Você podia tá lá na fila, o primeiro da fila, eles chegava e cortava na sua frente. E passava todo mundo. E tinha uns que eram mais forte, chegava, parava na frente, e deixava todo mundo passar na sua frente. Além disso, eles se, por exemplo, se eles tivessem um da própria turma minha que era um aluno novato, o chamado “peixe” deles, eles pegava ele lá e passavam na sua frente e não adiantava reclamar, que apanhavam depois.

**A. Seria protegido deles?**

B. É, seria protegido, porque muitas das vezes tinha irmão, tinha primo, tinha parente, você entendeu? Eles faziam isso.

**A. Ahn, ahn...**

(intervenção de C. Não audível).

A. Que sorte, hein! (Risos).

B. É, era sorte, era questão de sorte! E então, quando, muitas das vezes por exemplo, quando eu fazia aquelas reuniões que conversava muito com os meninos, eu falava muitas coisas que vocês não entendiam, é porque justamente eu já tenho uma história de vida totalmente diferenciada!

**A. É, porque você...**

B. É! Eu vivenciei tudo isso aqui, entendeu?

**A. Ahn, ahn. Você falou, J, A. , da questão dos 30 dias, mas assim...**

B. Era o ano todo. Os 30 dias era oficial, era permitido pela escola. Mas acabou esses 30 dias, continuava com a mesma situação, isso aí você não podia fazer nada, a escola permitia!

**A. Ahn, ahn... mas ficou o restante do ano, também era com trotes?**

B. Não, tinha punições...

**A. Aí já entrava como punições...**

B. Mas era difícil deles vigiar, não tinha como, não tinha pessoas na escola pra fazer tudo isso, e a minha turma foi muito prejudicada, Rosiane, porque quando no ano seguinte nossos colegas falaram: “Agora nós vamos descontar tudo que nós sofremos!”, e eles falaram: “Agora nós vamos proibir o trote!”. Aí pronto, o pessoal revoltou!

**A. (Risos).**

B. Eu por exemplo, eu nunca, da minha concepção, eu nunca fui de brincar de mal gosto, com as pessoas, às vezes até faço uma brincadeira, eu brinco, faço assim, depois, eu falo, não, mas eu não gosto de judiar dos outros, eu já fui muito judiado na vida, então eu não gosto disso aí, vem muito da índole da gente!

**A. Ahn, ahn. E como que foi esse processo da escola cortar... essa questão de ser oficial até passar a proibir, o que aconteceu, passaram a ter outra concepção?**

B. Até hoje, isso aí não terminou. Você sabe que até hoje isso não acabou, por exemplo, tem muitos professores novos que chegaram aqui depois que formaram esses cursos superiores, e falaram: “Vamos fazer esses trotes”. Eu como passei como coordenador os meninos ficaram me cobrando: “por que eles podem fazer e a gente não?” Então eu sou

contra o trote na instituição de qualquer natureza, de leve a qualquer natureza, porque o adolescente não sabe diferenciar o trote leve do trote pesado, se você permite ele fazer uma brincadeira aqui, ele faz uma brincadeira muito pior ali na frente, então, foi muito dolorido, principalmente pra aquelas turmas que receberam trote que não puderam dar trote, certo? E até hoje nós temos problemas de alunos nesta instituição que vão embora por causa de brincadeira de mal gosto que as outras pessoas fazem com eles e às vezes foge do conhecimento da instituição!

**A. E como que foi assim, o que determinou que deixasse de ser considerado por um período que era permitido e depois não?**

B. É justamente por, devido ao abuso que se fazia e ao sofrimento e às reclamações, principalmente das reclamações que partiu das famílias, as famílias achavam muito complicado, e até hoje é complicado, tem famílias que não aceita você fazer isso com os filhos dela. E tem pessoas que não aceita de qualquer natureza a brincadeira, então a repercussão é muito negativa disso aí, e o nome da instituição fica muito mal vista quando isso acontece. Então, o sofrimento das pessoas (entra uma funcionária de serviços gerais e pergunta se pode limpar a sala, o professor responde que sim). O sofrimento das pessoas é muito humilhante, você ver as pessoas passar por esse tipo de brincadeira. Eu vou te contar só uma brincadeira que um colega meu fez, posso narrar uma brincadeira? Eu tenho várias situações que eu poderia narrar pra você.

**A. Pode!**

B. Um colega meu, ele pegou vários meninos assim, e pegava os meninos bonitinhos da turma, pegou vários cordões, certo, e a nossa turma não foi permitido dar trote, mas mesmo assim acontecia! Até hoje acontece! Ele pegou vários meninos e pegou vários cordões e ele tirava a roupa dos meninos, e amarrava os cordões nos pênis dos meninos e saía puxando, como se fosse um cavalo, e saía puxando por aí, então essas coisas é muito humilhante pras pessoas! (risos). E muitos meninos desistiam desses cursos dessa época justamente por causa dessas brincadeiras, brincadeiras não, trotes de mal gosto.

**A. Também é uma questão de saúde, né?**

B. É, claro, causa trauma nas pessoas. É complicado.

(Intervenção de C.: Lembra do ... (não audível).

**A. Quase matou? Por que?**

C.: Não matou porque ... (não audível). Veio pra matar!

(C. narra uma situação de um colega que deu trote em outro colega na quadra, que quis se vingar dele, tentando matá-lo).

**B.** É, tem pessoas que são assim, não é simples! Por isso que a gente falava assim que aqui é uma escola de homens, ou você faz de uma maneira, ou faz de outra. E geralmente os meninos que estudavam aqui nessa época gostam muito dessa instituição. Por isso que vocês falavam, por que os meninos vêm muito procurar a gente? Porque nós somos referência, ... o pessoal conhece a gente a vida inteira, a mim, a ele (ao C.), nós conhecemos como é que foi feita essa instituição, como é que nós passamos, como é que nós sofremos, Nossa Senhora, era loucura! Senhora da Abadia (risos), mas é assim, a vida!

**A.** Ahn, ahn... (...) nesse período (...) que você comentou que ainda havia essa realidade, tinha algum grupo de alunos que acompanhava esse período, por ex., que fosse responsável por conduzir esse processo de 30 dias?

**B.** Tinha, tinha sim, tinha uma comissão de alunos, nesses 30 dias, tinha a comissão de trote, e tinha o presidente da comissão de trote que acompanhava isso aí durante 30 dias, quando era permitido, agora, passando disso, aí, acabou isso aí (30 dias), não existia mais. Mas por exemplo, sempre houve os grupos, então, quando se há grupos, se fortalecem. Por exemplo, 1º, 2º e 3º ano, quando eles chegam aqui no 1º ano são tudo desunidos, você já passou por isso, você sabe. Mas a partir do momento que eles começam a ter união, eles já começa a fortalecer. Aí já forma grupo por turma, aí forma grupo por escola, forma grupo por comunidade, por exemplo, aquele grupo, que deu muito trabalho na sua época, ... de Tupaciguara, que você chegou a conhecer, um grupo muito forte, eles já tinham um determinado conhecimento. Mas nessa época do grupo permitido, existia a comissão do trote, organizado pela instituição, e tinha o presidente da comissão de trote, certo? Era oficial.

**A.** Então era constituída por aluno

**B.** Era.

**A.** E qual que era o objetivo dessa comissão?

A. Era formar o grupo de pessoas para organizar as brincadeiras, que imaginava



que através das brincadeiras haveriam uma interação melhor entre as turmas, mas era o contrário, por que o pessoal abusava. Justamente isso aí, se fosse uma coisa saudável (não audível), mas não era, tinha muitos abusos, né?

**A. Como é que os alunos que recebiam os trotes e os alunos que faziam parte da comissão se relacionavam?**

B. Olha, geralmente os alunos da comissão muitas das vezes não eram os piores, piores são aqueles que gostam de ficar por trás, sempre instigando e fazendo as coisas. Pra nós, por exemplo, o ano da comissão de trote minha que passou aqui, o menino era gente boa demais, um cara educado, bom, muito gente boa, não era de judiar das pessoas, dar trote, fazer brincadeira de mal gosto, agora, os colegas dele, tinha umas pessoas, uns “caboclo” que você fala, isso é animal, não era gente, certo, eles faziam brincadeiras demais, maltratavam a gente demais.

**A. E os professores, como se posicionavam em relação a esses alunos que eram responsáveis por dar o trote?**

B. Não, isso aí até então, pela instituição, eles tinham um bom convívio tanto com o pessoal quanto com a instituição, eram pessoas de bom relacionamento, né, tudo normal, né, a partir do momento em que você não extrapolasse, que não tivesse abuso, era tudo normal, tudo certinho.

**A. Houve algum professor ou servidor que foi favorável aos trotes? Como que eles se relacionavam com esses alunos da comissão?**

B. Não, eles se relacionavam bem, agora, tinha professor contra e a favor, como hoje tem.

**A. Tinha divisão...**

B. Tem, tinha essa divisão. Então aquele pessoal que tinha um poder cultural maior, aqueles professores que já tinha passado por uma experiência em faculdades mais, mais, talvez, tivesse uma posição contra, mas ainda tinha muitos professores que achavam que aquilo uma fonte de selecionar o aluno pra entrar na instituição, porque aqui era uma instituição muito complicada. Você tinha que trabalhar na zona rural, com coisa mais bruta, você tinha que trabalhar executando serviço pesado, então o cara que chegasse aqui muito melindroso, não se adaptava ao sistema. Então tinha pessoas que achava que aquilo era uma maneira de fazer uma seleção natural das pessoas a partir disso aí, entendeu?

**A. Ahn, ahn...**

B. O cara aqui, o sistema era bruto, era bruto mesmo, hoje não, hoje mudou muito.

- A. Como que era na questão das consequências, C., por exemplo essa questão que o professor C. colocou que um aluno quase foi morto pelo colega, em termos de prejuízos físicos, machucados, ocorreu de algum aluno ter que ser levado ao médico, em consequência dos abusos, dos trotes mais pesados.**
- B. Com certeza! Existiu assim, por exemplo, a partir do momento em que as turmas se fortaleciam, que passavam a conhecer, principalmente as turmas da 1ª série, eles passavam a ter união, aí já existiam grupos, aí a partir do momento em que eles se fortaleciam e formavam grupos, aí eles já pegava mais união e aí já ficava mais difícil do pessoal começar a bater, a judiar, a fazer aqueles trotes, então o pessoal falava: “opa, vamo começar a cortar daqui!”. Então era comum aparecer brigas, de grupos, de turmas contra turma, e a partir destes trotes, e essas brigas era turma com turma, mas saiu da instituição pra frente, saiu daquele portão pra frente, o nome da escola era um só, independia de turma que você fosse, se um brigasse, brigava com todo mundo. Aqui dentro não, existia as turmas, de turma por turma. Então uma turma podia encarar a outra, você entendeu? Então a nossa turma, como a nossa turma era de 80 pessoas, o pessoal começou a ter medo, porque o deles era só 40! E como existia evasão escolar, eles era 35, 30 e poucos, os caras começaram a ver: “opa, eles já são 40, se eles pegarem unidade, união aqui, eles começam a nos enfrentar”! Então eles, já, né? Mas mesmo assim, até a gente começar a pegar e fazer isso aí, era diferente! Mas existia, por exemplo, esse Claudinho que o C.falou, ele chegou a dar “canivetada” o outro menino, ou foi ele que levou a “canivetada” e foi pro hospital? (pergunta ao colega da mesa ao lado e este responde que foi ele que levou a canivetada). Foi ele que levou a canivetada e quase morreu, por questão de briga! Agora, existia expulsão, existia penalização, mas não era com tanta frequência por que o maninho tinha que estudar. Mas existia as comissões disciplinares, pelos professores, tudo mais, certo?
- A. Aí já inclui a próxima pergunta, né, as consequências disciplinares para os alunos que eram responsáveis pelos trotes, medidas sócio-educativas, expulsão, outras medidas sócioeducativas?**
- B. Não, até que expulsão, não saía não, mas saía muito assim, suspensões, penalizações, certo?
- A. Por exemplo, esses alunos que um deu a canivetada no outro, ele continuou na escola? (C. diz que um foi embora e o outro ficou).**

B. É, continuou, mas muitas das vezes... (após fala do C.), ele foi embora por conta própria, mas a escola nem ficou sabendo, foi embora porque tinha opinião, porque se ele ficasse aqui ele ia matar o outro, a escola nem ficava sabendo, “ah, o cara abandonou a escola”. Mas existia punições, suspensão, julgamentos, transferências, existia desligamento, geralmente as escolas nesse período, existia mais era a transferência, mandava daqui pra outra escola, de lá pra cá, pra evitar que mandasse esses alunos embora.

**A. Ahn, ahn.**

B. Mas existia esses processos também.

**A. E o Conselho Pedagógico?**

B. Existia também, o Conselho Pedagógico, não, existia o Conselho Disciplinar nessa época. Uma reunia os professores e fazia né...

**A. Avaliava as situações.**

B. É. E todo final de ano nós fazíamos também o Conselho Disciplinar. Aqueles alunos que tinham muitos problemas eram desligados da instituição. No ano seguinte a escola não assumia mais eles. Era uma maneira de diminuir esses problemas. Então eles começava (a pensar): “oh, no final do ano a gente tem que dar uma brechada, uma parada, porque senão nós vamos embora!”.

**A. Certo. Então, ... em relação aos alunos que davam trote, existia algum perfil, assim, algum tipo de personalidade mais comum no aluno que dava trote, ou era algo assim que não dava pra colocar dentro de um traço?**

B. Tem um perfil, uns perfis, dois perfis que eu particularmente vim entender isso muito depois. O primeiro que eu acho que pega bem, são de famílias desestruturadas. O aluno que vem pra cá que é criado por famílias que não tem estrutura, que são pais separados, eles têm um perfil muito, ele é um menino de fazer muitos problemas, assim, que ele não tem aquele problema de zelo, ele não tem família, então quando ele não tem estrutura familiar, é difícil você, o aluno aqui dentro, você conviver, tem exceções!

**A. Esse aluno muitas vezes na maioria ele estava mais propenso a ser agressivo?**

B. Isso. Tem. Agora tem aqueles também, que as famílias, são os alunos, o outro fator é aquele que são os chamados de superprotegidos pelos pais e pelas mães. Esse tal de (... não audível) era um caso desse, o pai dele dava uma superproteção, então ele não tinha limitação, era um aluno chamado sem limite, porque tudo que

ele fazia ele tinha a proteção da família por trás! Era o outro perfil que a gente acha que dava muito problema.

**A. Esse é o que tava mexendo com os colegas.**

B. É, esse é o que estourava, que brigava. E outro perfil um terceiro, é aquele aluno muito nervoso, né, a questão natural dele, explosivo, por natureza. Falei 2 mas são 3. Mas o problema mais sério hoje é a desestruturação, quem não tem base familiar hoje, Rosiane, ele tá fadado a dar problema aqui pra nós aqui dentro.

**A. E esse que você comentou que vem de uma família mais estruturada, como ele se comportava, assim, qual que era a atitude dele na hora do “vamo dar trote”?**

B. Ele pode até se envolver, ele se envolve, mas ele é o tipo da pessoa que é mais cometido (comedido), ele pensa, quando ele tem uma estrutura bem, familiar, bem em casa e quando você liga pra mãe e pro pai, você chama o pai e a mãe, que eles vêm aqui, e eles apoia a ação da escola, ele sente muito isso aí na pele, porque ele sabe que ele tá fazendo uma coisa errada, e ele sabe que aquilo ali tá fazendo um mal pro seu semelhante. Nisso é que é a questão da família. Você entende, é uma questão básica que pega nisso daí. E então o cara pensa: “opa!” Você lembra bem que eu usava muito nessa questão sentimental: “Você quer que aconteça isso aí pra você e pra sua família, o que você tá fazendo com seu semelhante?”. Aí o cara dá uma brecada. Por que você jogava isso? Pra jogar nele pra ele sentir na pele, porque amanhã poderia estar acontecendo a mesma coisa com ele e a família dele não apoiaria essa ação. Então, isso aí é questão de estrutura, então quando o cara tem base, tem estrutura, a família apoia a ação da escola. Quando a família não apoia (a ação da escola), apoia a ação do filho, ele tem razão em tudo, eu vou te citar um caso, pra você ter uma noção do que significa isso aí (contou depois da entrevista sem fazer parte da pesquisa).

**A. Como eram os trotes... se havia alguma coisa diferenciada em relação a alunos que eram negros, ou que tinham aparência de índios, com característica de japoneses, chineses, havia alguma diferenciação na forma de trabalhar com eles, da parte dos próprios colegas, de relacionar, na hora do trote, da brincadeira de mal gosto?**

B. Tinha, mas, naquela época, era o seguinte, o cara começava, mesmo que ele tivesse, ele não se adaptasse, logo, logo ele se adaptava, então, por exemplo, a questão da discriminação principalmente, por cara de cor, nós já botava o apelido

nele de “Bola 8”, Bola 8 na sinuca era uma bola preta, “Negão”, “Crioulo”, então logo, logo ele se interagiu, então ele levava numa boa, aí levava na brincadeira, e esquecia a questão de discriminação. Mas tem pessoa que não gostava, mas a partir do momento em que ele se interagiu com a turma acabava com tudo, porque essa questão de apelido de mal gosto é questão de adaptação, é, integrou que seja, quanto mais você fica preocupado, pior fica.

**A. E os alunos com alguma característica de aparência seja feia, muito baixinho, gordinho, muito alto, com certo atraso intelectual, na hora do trote eles eram mais visados, ou não?**

B. Não, não, era tudo igual. Mas tinha o “Baleia”, tinha as questões homossexuais...

**A. Aparecia só no apelido?**

B. É, no apelido. Aqui todo mundo tinha apelido. Tanto é que eles me conhecem aqui por “(...)”, na minha época a primeira coisa que a gente chegava aqui era... que meu apelido era (...), então, ah, (...)! Ah, cadê o (...)? Porque eu era do mesmo tamanho, só não era gordo, era magrinho! Não, você já tá velho, já é um “(...)”, e eu não preocupo, porque se eu preocupar, por isso que eu não preocupo, mas a hora de respeito é respeito! Então a gente levava tudo na brincadeira, e você acostumava! Existia apelido de mal gosto, existia apelidos muito feios por aí (risos), então era normal.

**A. Parte de uma forma de convivência?**

B. É. E nós nos acostumávamos. Nós tínhamos um colega que se chamava Chomba, Chomba é vulva, essas questões assim (risos). Mas a gente acostumava... Aí, posso falar meu apelido pra você? Qual o seu nome, seu nome era o apelido... nós não podíamos falar o nome, fulano, era (apelido). E trocava, era uma maneira de você...

**A. Você chegou a comentar, quando eu fiz a pergunta anterior, com relação aos alunos homossexuais. Tinha alguma forma que aparecia a atenção dos alunos veteranos para com eles, na hora dos trotes? Ou não tinha nada de diferente? No apelido...?**

B. Na minha turma até que não apareceu muito assim. Eu era muito ingênuo. Pra mim aprender esse tipo de coisa, a gente como eu vim da zona rural, ...a gente pra aprender esse tipo de coisa teve que aprender com o tempo, visualizando. Mas o pessoal botava uns apelidos pejorativos que pregavam, né, mas a pessoa tinha que

ser muito mais vivida e vivenciais do que a gente. Mas não tinha, mas os caras levavam isso na brincadeira, nós não podíamos apelar, quanto mais você apelava, pior ficava.

**A. Mas na época de vocês já tinham homossexuais?**

B. Tínhamos, nas turmas superiores a nossa tinha, na minha turma tinha, na sua turma também tinha, né, C.? Tinha, todas as turmas tinham.

C.: Tinha.

**A. Como é que eles ficavam?**

B. Normais! Nós convivíamos normal aí, só que... Mas na nossa época que nós vivíamos do autoritarismo, da ditadura, então o cara podia conviver, ele podia viver, mas igual hoje não, se expondo, não.

C.: Todo mundo sabia que existia, mas ninguém aparecia.

**A. Tinha que ter discrição?**

B. É. Ninguém aparecia. Porque se chegasse a aparecer e desse na cara, ele era mandado embora, era uma questão que era de ser desligado da instituição. Então o cara tava aqui porque ele queria, então ele tinha que preservar. Pra ele fizesse por aí, por onde que fosse, não tinha problema nenhum, mas tinha que ter uma discrição enorme.

**A. Ahn, ahn...**

B. E hoje tá muito liberal, né. E a gente vê a liberdade por um lado facilitou, mas você vê hoje as meninas com namorados daqui e dali, que vão sentadas nos ônibus. Na nossa época nós não podia... (namorar). Nossa Senhora! Pra começar naquela época a maioria predominante aqui era homem. Tinha 2 ou 3 mulheres. Na minha turma tinha 3 mulheres. Nas outras turmas tinha 1 ou 2 mulheres só.

**A. Então, essa é uma pergunta que eu ia te fazer. Se tinha meninas.**

B. Como a nossa instituição, como o curso era interno, predominava masculino. Alguma aluna que existia era filha de funcionário, ou como a instituição não tinha o local apropriado pra alunas femininas, pra meninas, alojamento feminino, era difícil você

conviver. Nós conseguimos trazer algumas umas pra cá umas épocas, depois que eu comecei a trabalhar, era a maior dificuldade. Por que o problema mais sério...

(C. fala que a primeira menina que estudou na escola foi a filha do Pedrinho, como era o nome dela ...(não se lembra o nome da aluna).

B. A Chiquinha, mas ela era filha de funcionário. Então, ela ia e voltava, ela morava aqui perto. Então que que acontece, era muita responsabilidade você trazer por exemplo num meio de 350 pessoas um grupo de mulheres e deixar aqui? E se engravidasse uma menina dessas, de menor, como é que você fazia?

(C. fala que ainda havia muito tabu em torno disso).

B. O tabu era grande ainda. O preconceito era grande.

**A. Que diferença de hoje, hein?**

B. Hoje já tá predominando mulher.

(C. fala que houve uma época em que se pegassem uma menina beijando já era motivo suficiente para ela sair da escola (não audível).

**A. Dá pra entender, porque com a maioria, aliás o único número de mulher e o resto tudo homem, muito evidente, né?**

B. É, não era fácil não. Pra você ter uma ideia (risos), é impressionante, o dia em que chegava uma mulher bonita aqui, Rosiane, era uma loucura, se passasse aqui, saía tudo pra fora de cabeça pra ver, ... (não audível). Parecia que nunca tinha visto mulher. Era só homem.

**A. Todos homens, reclusos.**

B. É. Eu por exemplo, cheguei a passar 2 meses sem ir em casa. Aquele ali passava quanto tempo sem ir em casa, C.?

(C. diz que ficava 6 meses sem ir em casa).

B. Pois é. Ele mora aqui no Carmo do Paranaíba. Então nós ficávamos reclusos aqui. Agora, isso faz parte da nossa vida. Eu senti muito e ainda tou sentindo na minha saída justamente por isso que eu vivi isso aqui. Se você me perguntar muitas outras

coisas aqui dessa instituição eu converso com você aqui uns 2 ou 3 dias a respeito dessa instituição. Por isso que ainda hoje eu fico contrariado com muita coisa que eu não concordo, porque nós já sofremos, nós já passamos aqui.

**A. Se havia apelido para os alunos, você já comentou bastante, né?**

B. Tinha, pra todo mundo, e nós conhecíamos todo mundo aqui por apelido.

**A. E tinha algum critério pra dar apelido ou...**

B. Não, era aleatório. Cada um...

**A. Por pessoa?....(não audível).**

B. Não, tinha critério sim.

**A.O que?**

B. O critério era os alunos que chegavam aqui, os veteranos, eles chamavam de padrinhos. Esse aqui é meu afilhado.

**A. Ele é que dava o apelido?**

B. É ele que dava o apelido então. O C. é meu afilhado . Então aquele que tinha mais criatividade em botar apelido ia...(não audível). Esse era o critério da turma, mas da instituição não existia nenhum.

**A. Certo. Tipos de apelidos mais comuns?**

B. Ah, não. Ai, o nome era a esquisitice. O nome mais esquisito que tivesse, eles colocavam. Então eles não usavam muito pela aparência, não. Eles queriam botar um apelido na pessoa, aquele que chamasse a atenção, o nome que chamasse a atenção, então era a esquisitice. Por exemplo, nós tínhamos uma colega que tinha as pernas manchadas, e como é que nós vamos botar apelido nessa colega nossa? Botaram o apelido nela de “Malhada”, o “Malhado” era o nome lá da vaca que nós tinha a vaca pintada (risos). É chacota mesmo, gozação.

**A. Sei. Como que era a relação entre os alunos que estavam começando e os veteranos, os antigos?**



B. Olha, eu admiro, principalmente os alunos novatos, porque os alunos veteranos mantinham assim um, faziam assim, um, vamos supor, mantinham através da opressão, eles mantinham os alunos muito oprimidos, eles... então, eles tinham muito medo, eles mantinham através da força bruta e da opressão eles mantinham assim os alunos sob pressão constante, então os alunos novatos tinham bastante medo disso aí. Tanto é que eles falavam assim, eles ficavam doidos pra chegar no 2º e 3º ano pra fazer a mesma coisa com aqueles que chegassem.

**A. Ahn, ahn... E a relação entre os alunos e professores, tanto do curso técnico quanto no médio?**

B. Impressionante, porque nós (não audível), você pode ver que a nossa relação minha e do C. é diferente dos outros professores, porque nós tivemos uma convivência de família. Nós tínhamos, os alunos que aqui ficavam eles tinham uma convivência muito boa com os professores porque a gente passava até assim, um contato muito constante, (não audível), certo, era muito bom! Tinha uma convivência muito boa com os professores. Alguns, né, toda relação tem seus prós e seus contras, né, mas o nosso relacionamento era bom. Se a gente tivesse um professor, o professor fosse bom de relacionar, ele se relacionava com qualquer um.

**A. Como que você vê essa questão do trote nessa questão da ligação dele com a tradição, né, tradição de escola agrícola, tradição de ex-Colégio Agrícola, você acha que o trote tinha alguma coisa a haver com aquela idéia da tradição mesmo, que a escola possuía, ou que ainda possui, em alguns momentos?**

B. Olha, pode até ter a haver, mas eu sou contra. Não gosto.

**A. Não, mas, eu digo assim, você acha que naquele período em que você entrou aqui, tinha uma ligação assim do trote ser uma tradição, dentro da escola, das pessoas que estavam em preparação)?**

B. Tinha. Aquele período, naquele período o trote fazia parte da instituição, porque os alunos, a primeira coisa que eles chegavam aqui, “quantos apelidos nós vamos colocar, o que que nós vamos fazer?”, então eles já ficavam com aquele sonho de fazer alguma coisa pra deixar como marca deles pra passar depois, então falava : “quando você chegou aqui eu que coloquei apelido em você”, “quando você chegou

aqui eu que te apadrinhei”, “eu que fiz assim..”. Então existia aquela tradição, naquela época, certo?

**A. Ahn, ahn, além desses (trotes) que você comentou, de cortar cabelo.**

B. Caçar petróleo...

**A. Caçar petróleo, esses banhos, né, tinham alguns assim, que sempre aconteciam? Sempre uma tradição?**

B. Cortar fila, por exemplo, era impressionante! O aluno de 1ª série nunca ficava na fila em primeiro lugar de ninguém!

**A. Certo. O apelido também.**

B. É. O apelido. Que quem colocava era o aluno do 3º ano.

**A. Que ainda tem.**

C. diz: “Tinha uma regra aqui que dizia assim, que o único direito do novato era ‘não reclamar’”.

B. “...não ter direito”. É.

**A. E é um... como que fala , é um... dizer, que a gente encontra na... quando você vai estudar trote nos cursos, eles têm tipo um contrato.**

C.: um chavão?

**A. é, faz parte do Hino, na carta que o ingressante recebe.**

C. repete a frase: “o novato, o único direito do novato é não ter direito”.

B. (Repete a frase de C.). Era isso. Que mais, C. , que era comum aqui, na fila, me ajuda aí!

C.: Outra coisa também que o pessoal (não audível), não sei se é a forma que o pessoal vê, é uma forma de o pessoal de lá (não audível) marcar território. Mostrar quem que mandava.

B. É igual animal. Quem que predomina. A lei do mais forte.

C.: Era uma forma de falar assim, oh:”Aqui quem manda, sou eu”.

B. A nossa turma quem manda aqui.

C. E uma coisa interessante do trote, Rosiane, é que às vezes tinha alunos que não tinha a mínima condição de dar trote porque eles era uma pessoa que tinha uma formação muito enérgica, mas na hora em que a coisa...

**A. Que era a hora dele...**

C: (Não audível). Na hora em que a coisa começava, que empolgava, ele se sentia também...

**A. Empoderado?**

C. Empoderado!

B. Ele se sentia a força no...(não audível).

**A. Com o poder da massa, né?**

C. Tinha aqueles que realmente dava os trotes, e aqueles que também dava trote, não é que dava trote porque queria, é porque às vezes por se mostrar que fazia parte do grupo dele.

B. Fazia ...das pressas a situação, entrava na situação. Mas o grupo dele tava ali ele ia junto.

**A. Fortalecia ele?**

B. E tinha muitos que decepcionava muito porque ele era muito gente boa e de repente tava lá no meio do grupo ele se soltava! E outra questão que pegava muito aqui, muito decepcionante até hoje era marcar espaço no refeitório. Ali tinha a fila da 1ª, da 2ª e da 3ª série, dentro do refeitório! As mesas, né, C.. E aí de você do 1º ano sentar na mesa junto com o 3º ano, você já viu o que acontece quando eles vão lá pra trás (1º ano), muitas vezes? Porque eles vão sentar lá atrás? Um aluno jogava lá e jogava osso em você, chingava, brigava! As brigas era marcar território, dentro do refeitório; dentro do refeitório, dentro do ônibus... porque que tinha o ônibus do 1º, 2º e 3º? Você lembra daquilo? (fala para C.). É, pra marcar território!

C.: Teve uma época que pra tentar resolver a questão do alojamento, as camas eram numeradas.

B. Cama , armário...

C. Tudo numerado. Aí não tinha como você trocar beliche. (não audível). Quando a pessoa chegava aqui, tinha um número, pra onde ela ia. Não tinha escolha.

(Certamente essa foi uma estratégia usada para evitar os trotes relacionados a trocas de camas dos colegas pelos alunos de 2º e 3º ano).

**A. Aí identificava? Ah!**

B. Outra questão, aqui tinha os alojamentos da 1ª, 2ª e 3ª série, isso era um inferno. Aí que que nós fizemos, nós que criamos e começamos a homo...(homogeneizar), misturar. Eles não gostaram, de jeito nenhum, mas nós falamos: “as condições que nós temos são essas”. Eles foram acostumando, com o tempo, até hoje não pega bem, mas é a maneira que tem. “Ah” (se o pai falar), “Então você leva o seu filho pra cidade!”. Mas melhorou bem!”

**A. Ahn, ahn... ., obrigada, C.!**

(C. sai da sala e eu o agradeço pela colaboração).

**A. (...), a última pergunta é o significado do trote pros alunos chamados veteranos e pros que eram os novatos.**

B. Pros novatos a gente via como uma forma de humilhação, nós sentíamos muito inferiorizados em relação aos demais, e pros outros se sentiam superiores, era uma maneira deles tirar a forra daquilo tudo que eles passaram anteriormente, nos anos anteriores, então era uma maneira deles irem à forra e levar tudo aquilo a limpo, vou fazer com os outros o que eu passei, o que eu sofri. Então era uma maneira de tirar a limpo, tirar a forra, então era isso o papel.

**A. Uma espécie de vingança?**

B. Uma espécie de vingança. É isso que se faz. Uma espécie de vingança, espécie de poder. Como o C. falou, uma espécie de poder. Então eu tou aqui, eu detenho o poder, eu sou superior. Entendeu? Agora, pra quem é humilhado, né, sempre é aquela, nós tamos sempre lá embaixo, nós somos inferiores. Sempre somos inferiorizados.

**A. Alguma outra coisa você gostaria de acrescentar?**

B. Não, não, pra mim se você quiser perguntar qualquer outra coisa eu falo pra você.

**A. Não, era só isso mesmo!**

B. Não sei se te ajudei.

**A. Claro! Muito.**

B. Agora, eu não escondo isso de ninguém, não. Se você quiser perguntar pra mim, eu não faço questão. Isso aí eu falo pra você e falo pra qualquer um.

**A. É isso mesmo.**

B. Porque eu já passei isso aqui. Às vezes eu tenho uma dificuldade minha, porque a minha tonalidade de fala as pessoas falam assim: “Tá brigando”, e muitas vezes eu não tou brigando. Eu não guardo rancor de maneira nenhuma. Não sei se você já aprendeu a conviver comigo, e eu gosto muito de trabalhar pelo aspecto de manter essa escola aqui (não audível), nós já sofremos aqui (...) então a gente gosta demais disso aqui, gosto demais dessa escola, até hoje, eu não consigo viver fora daqui, ainda, tô pra sair (não audível). Agora uma coisa que eu tou achando muito difícil aqui é que hoje as pessoas estão muito diferenciadas, porque antigamente nós tínhamos um grupo apesar das discussões, dos desentendimentos, um grupo mais coeso, o pessoal hoje tá diferente, mas é normal, pela quantidade de pessoas que têm, pelo tamanho que a escola tá. Isso é comum.

**A. Por causa das mudanças?**

B. Não, as mudanças é comum aparecer. Eu concordo com você, eu fico muito triste que às vezes a escola tá perdendo o que nós conseguimos fazer em duras penas.

**A.: Ahn, ahn...**

B. Porque naquela época que nós começamos aqui, Rosiane não tinha ônibus, não tinha asfalto, a alimentação era ruim, nós não tínhamos professor que prestava, ih, nós já passamos sofrimento demais aqui. Nós passávamos, por exemplo, no período da manhã, tarde, nós batíamos a enxada, essa escola aqui era toda feita na enxada. Eu trabalhei demais. Por exemplo, passei minha vida podia ter estudado, feito mestrado, doutorado, se

you have an opportunity to do, you are already doing, I was stupid not to do it, right? I am here to retire, and my little salary is down there. I like to work, I like the institution, I like that.

(Conversation about other issues, retirement).

## ENTREVISTA 06

**Data: 08/04/2014. Horário: 15h 10 - 16h 23.**

Sexo: Feminino.

Data de Nascimento: 12/02/1959.

Período de permanência na escola: 1977- 2012.

Formação: Ensino Técnico em Agropecuária.

Informações complementares: Atuou no DAT (antigo CGAE - Depto. Disciplinar).

**A: Relação específica com os trotes. Como aluna ou como servidora você chegou a presenciar o trote?**

B: Quando nós chegamos é... o trote .. ele existia né? Inclusive nós tínhamos a formatura, sabe? Era durante um mês, que o trote, ele fazia parte da ambientação do aluno, entendeu como é que é? Aí por exemplo, durante um mês eu mesmo tive que carregar um cordão, com um papelãozinho desses de Colgate sabe? Com um pedaço de cabelo dos meninos, porque eles cortavam o cabelo dos meninos, não iam cortar o meu, né (risos)? Aí eu carreguei, sabe como é que é? O meu apelido era Branca de Neve, e eu tinha meus sete anãozinhos bem. É interessante porque os apelidos né, era uma forma também assim, deles..., de aproximar, sabe como é que é? Eles olhavam assim, tinha uns que tinha um nome que eu nunca vi. Tinhas uns apelidos que você olhava assim, e parece mesmo, sabe assim? Era uma coisa assim, por exemplo que, o pessoal, era uma coisa assim, uma forma de ambientar, sabe? Porque todo mundo tinha apelido. E a festa, nós tivemos a nossa festa. Era a formatura né, sabe? dos novatos que tavam chegando. E geralmente essa festa quem fazia, na época tinha o grêmio né, Estudantil, e era o pessoal do terceiro ano que fazia essa festa, né? E era uma festa aberta, que chamava a comunidade, era uma festa mesmo. E assim, né. E hoje a gente vê assim, tem muita gente que extrapola, tem gente que extrapola, né? Mas, o ser humano, e o intuito era de aproximar as pessoas. E... algumas vezes assim, as coisas não eram assim, não assim comigo, mas a gente viu assim

coisas assim que, a gente ficava triste. Aquilo que era passado do limite a direção puxava, sabe?

**A: Tinha outros tipos de trotes, além dos que você relatou? No período que você foi estudante?**

B: Ah, tinha umas contagem maluca (risos), Você lembra das pilastras lá da frente que tinha umas pastilhas, não tinha umas pastilhas verde? Então, colocava os coitados para contar aquelas pastilhas, minha filha do céu, quando chegava lá embaixo, dizia assim: \_Errou! Tinha que contar de novo. E como eu participava, como a minha vida com eles era mais ali na sala de aula, e nos setores, então muitas coisas assim, que acontecia que eu nem sabia que acontecia, porque eles ficavam assim lá pra cima pro dormitório né? Assim tinha assim muita atividade, tinha assim muita coisa legal, tinha muita coisa legal, né? Aí você morria de rir, assim, tinha um apelido, ele era de Araguari, até que tinha apelido de Batata, menina, porque ele era gordinho né, aí o apelido dele era Batata. Aí os anjinho chegava lá e falava assim, os bobinho que chegavam antes, né? Chegava ... vai lá naquele aquele lá e recita assim, Batatinha quando nasce..., ele adora (huhum...risos) Era o contrário! Ele fazia só pra ver, sabe como é que é? O freguês chegava lá! Tem que recitar muito bonito. E falava assim \_Batatinha quando nasce!! E aí, minha filha, ele batia o pé e menino saia correndo (risos). Quem mandou né, quase morria de rir. Tinha coisa assim legal né? A gente divertia né? Muita coisa assim, não tinha essa conotação assim, de machucar as pessoas né? Eu por exemplo, eu aceitei meu apelido de boa, né? Já tinha gente que não aceitava, né? Eu não sei assim, se é porque eu aceitei o meu de boa né, que nem pegar não pegou, né? Porque assim, aí tem assim, mas aí difere assim muito das pessoas porque, ao longo do tempo a gente vai... é a gente espíritas nós sabemos né, que cda um vem na sua condição, as vezes não aceita aquela condição, a gente sabe como é que é. que cada um tem a sua condição, a gente sabe como é que é. Que cada pessoa é uma pessoa, cada um aceita de uma forma né? Então os, mas assim, era coisa assim que a gente divertia, muito, sabe? Tinha coisas muito saudáveis é... que era fácil do intercâmbio. Uma coisa assim que era, as vezes você não sabia o nome do colega, da mesma sala não, é lógico que a gente sabia né? Porque tem a chamada, então, o professor fazia a chamada a gente sabia. Mas as vezes, há o fulano! Mas como é que o fulano chama? Ah não sei, é o fulano! Sabe? A gente chamava por apelido, porque era assim, aquela coisa constante na nossa vida, né? Mas, assim, era assim... Eu acho assim, que toda brincadeira, se ela é saudável ela é boa, né? Se é saudável, não tinha problema, né?



Agora se ela não é, aí é complicado né, a coisa pega né? Eu assim, não tive assim problemas com eles, eu assim chamava eles por nome. Tinha muitos assim, que incorporava o nome mesmo sabe como é que é? Ele incorporava o nome mesmo, sabe como é que é? Era o nome dele sabe, quase que assinava aquele nome né. Então assim, era bom, era saudável. Era um momento que a gente, sabe assim como é que é?

**A: Quais os alunos ou os grupos que estavam mais envolvidos com os trotes?**

B: Ah, mais aí... É assim, são todos. Não tinha jeito. Porque assim olha, não sei se você já observou, a Terceira série, eles colocam a primeira série debaixo das asas, sabe, e a segunda série é o bicho pegando. Concorda? E isso, a gente vive isso, até nos dias atuais lá, né? Então, era sempre, sabe assim. E geralmente os embates maiores, era a primeira com a segunda e a segunda com a terceira, né? Então geralmente assim... a primeira série quando ta chegando, tudo é novidade. Tudo tudo é novidade, sabe assim? É o ano da descoberta. Agora a segunda série, oh meu Deus! Já é o bicho pegando, porque não é mais novidade mais. Então eles estão lá, igual uma antena, pra fazer todas. Então a terceira já está se preparando pra sair, porque já caiu na real né, e está se preparando para ir embora. Porque quer queira ou quer não, a terceira série já está ficando mais adulta, pois sabe que já está indo embora, né? Então assim, tem sempre os embates, a primeira com a segunda e a segunda com a terceira.

**A: Tinha ligação entre os trotes e os conflitos entre turmas?**

B: É... porque geralmente, a segunda série, quer pegar os novatos e devolver o que eles passaram, entendeu? E a terceira ela tá mais já disposta a proteger a primeira série. É isso! A proteger a primeira série. Aí os embates vinha, né? Tudo é questão de espaço, sabe assim, delimitando o seu espaço. Porque assim, a terceira manda, né? A segunda tem que obedecer... A primeira então, tem que obedecer a segunda. A segunda acha que tem... Sabe como é que é... aquela disputa de mando, né? Então, porque a terceira é a terceira série! E a segunda não quer obedecer a terceira, quem pegar o novato.

**A: Onde os trotes aconteciam mais, nos alojamentos? Na escola? Nos ônibus? Onde mais aconteciam?**

[Interrupção por chamada telefônica].

B: Pois é... Antes... Eu não sei... Hum... pois é. Nos ônibus eu não sei. Eu morava lá. Eu sou de Monte Carmelo. É interessante né, então hoje eu sei. Eu tinha que ir lá mesmo, né? Tava no meu plano divino, né? Eu morei três anos com a dona Fia. A dona Fia trabalhava lá na escola, hoje ela mora lá em Centralina, né. Trabalhava na limpeza lá. Acho que você não conheceu ela não. Quando você chegou ela já tinha se aposentado, já. [interrupção por comentários da A]. Trabalhava ela e o marido dela. Então eu morei com ela três anos. E quando eu voltei, que eu fui convidada pelo srº Pedro né, que era o nosso Diretor, pra trabalhar. Aí eu morei com ela, acho que três meses. E os sobrinhos deles, nessa época eles estudavam, vinham todo dia, estudar né? Aí eles pediram para eu morar com eles, porque tinha o José Mário, né? O José Mário, tava pitinho. Aí eu morei com eles também quase quatro anos, né? Ali era assim, um ajudava o outro, menina, né? Quando eu trabalhava na Biblioteca, eu trabalha de tarde e de noite, né? Menina, quando eu tava dormindo, chegava lá batendo na porta, né? Era a lá a Elisa lá com o João Eder, João Eder bebê. Porque a menina não tinha ido. Chegava alucinada com o menino, me entregava o menino. E vários outros menino, né? Da gente acordar com menino na porta, né? Olha a menina não veio, o fulano não veio, dá pra você ficar com o fulano... ! A gente ficava com o menino, sabe. Era muito bom, então, o vizinho da gente é o familiar mais próximo que a a gente tem, é ou não é? Então, mas era assim, sabe. Então, até esse ano eu tenho que ir lá na Dona Fia. Eu sempre gosto de ir no final do ano. Mas como no final de ano eu viajei pra Praia aí eu tenho que ir lá. Então eu gosto muito dela, tenho muita consideração, ela é uma mãe que eu tenho, eu gosto muito dela. Mas assim, mas os trote... é complicado... Eu acho assim, sabe. Os meninos porquê... Aí acontecia em vários lugares, sabe como é que é? Porque tinha assim, prevalecia né? Tava sentado, queria sentar. \_Levanta novato, deixa eu sentar! Sabe como é que é? Então assim, na hora do almoço, Roseane, tinha que ficar esperta minha filha. Porque as mesas era tudo emendada sabe, não era igual. Eles chegavam assim e abatia aqui. Quando você olhava pra cá, a sua carne tinha ido embora, o seu doce o outro safado do lado tinha pego. Então tinha muito assim, mas entre os colegas, com professor com colega não tinha não, sabe?

**A: Que período em que mais aconteciam os trotes?**

B: Era mais no início... E assim... pra você entender, era tão interessante porque, por exemplo, existia sim, as divergências. É lógico, que num lugar onde se congregava, ali, por exemplo tinha 300 meninos, cada um de uma família, cada um educado de uma forma, né? Então, é complicado. E assim, o interessante, sabe assim, até hoje, por exemplo....

Tem amizades que foi feita ali, Roseane, que perdura, sabe assim? Pode passar dez, quinze, vinte anos. Tem pessoas assim, que a gente começa a conversar e nem parece que houve essa lacuna de vinte anos. Então assim, era uma forma de quebrar o gelo, a gente assim, se aproximava. É lógico, que nem todo mundo, os bigodes da gente não bate. Você olha assim, mas isso é normal, porque a vida da gente era assim...

**A: Que tempo durava essas atividades de ambientação, que eram os trotes?**

B: Então no nosso ano era um mês. No meu trote durou um mês, teve a festa e tudo. Ai depois, é lógico que os apelidos continuavam, sabe aquelas coisas, mas não era assim, tão ostensivo, né? E assim, era nossa gente. Tem hora assim que a gente encontra. E aí, eles começam a conversar, eles contam. E aí a gente descobre, como é? Foi você que fez aquilo? E você não descobria, né? Tinha uns que era tinoso, na vida né, tinha uns tinosos.

**A: Tinha alguma comissão que acompanhava esse período de trotes?**

B: Olha, tinha. Na época nós tinha o DAT (Divisão de Atividades Técnicas). Esse DAT minha filha, ele, ele. Toda parte da, do cuidar dos alunos. Da parte das aulas, tudo. Era nessa divisão. E assim, eles ficavam ligados, sabe? Era o DAT, o primeiro era o DAT sabe. Eles ficavam ligados, o diretor também ficava muito ligado no que estava acontecendo. Porque era uma coisa assim, mais não tinha tanta divisão, sabe assim? Depois que o tempo foi passando e criaram assim, mais sessões, sabe? Mas assim sabe, o pessoal aliava mesmo. Inclusive não sei se foi em 80, que já começou com os assistentes de alunos. Acho que foi em 80, que já começou com os assistentes de alunos, sabe?

**A: E entre os alunos, tinha algum grupo que se encarrega de tomar frente dos trotes?**

B: Olha, existia, porque existia o Centro Cívico Tiradentes, né? Então o pessoal fazia, sabe? O duro assim que... É o grêmio, sabe? Então, existia o pessoal, por exemplo, em 80, não em 78 né? Não em 77 é que começou orientação, orientador educacional, entendeu? Igual nós estamos falando, aí foi abrindo, igual nós tava falando, né? Aí entrou

a orientadora, a supervisora. E o pessoal ia esquematizando, sabe como é que é, essas atividades.

**A: E a ligação do Grêmio com os trotes, como é que era?**

B: Igual com exemplo, as festa que tinha, era os meninos que fazia, era o grêmio que fazia, entendeu. Aquilo você tinha uma data, venceu, no dia da formatura. Agora dentro das instalações acontecia né, mas agora era o indivíduo, né? O trote, é lógico que a direção chamava, conversava. Mas se fosse as brincadeiras normais, que não extrapolava, né? Porque assim, brincadeiras saudáveis, agora se extrapolassem eram chamados, e existia os grupos que tomavam as providências né. A gente tinha um código né, sabe? Que ali tava lá, no regimento que tava lá, mas você não achou nenhum não? [interrupção por parte da Pesquisadora, sobre recomendações do Geraldo para procurar atas de conselhos]. Olha, agora achar o livro que eu não sei. Porque eu tinha um, lá na minha sala, mais recente, sabe? Nessa época... Anos anteriores, mas não é dessa época que você queria. Eu não sei se tem alguma coisa lá... eu não sei. Eu acho que não tem. Eu deixei com o Didi o material que me entregaram. Mas eu acho que não tem. Nessa época eu acho que não tem. Livros de Atas, tem livro de Atas dos Conselhos. Eu não sei... [Interrupção por parte da entrevistadora, falando da estrutura do CGAE]. Lá no CGAE não tem né?

**A: Como é que era assim, essa posição desses professores em relação aos alunos que pegavam mais pesado com os trotes?**

B: Não aí, geralmente quando acontecia alguma coisa, o menino vinha e fazia a queixa né. Ou alguém que tinha visto. E aí, conforme fosse o caso, havia a gravidade da situação, e tinha lá o Regimento né, e tinha lá, se ele assinava uma advertência, ou se ele pegava uma punição. A punição podia ser mais branda ou mais forte, ou mais contundente. Isso tudo ia de acordo com a ação do aluno e aonde é que ele entrava no Regimento, porque tinha lá no regimento sabe. O professor (...) também trabalhou. Às vezes o professor (...) pode saber mais coisas, sabe. Ele trabalhou muito mais com isso.

**A: Algum funcionário advogou em favor dos alunos praticantes de trotes mais pesados?**

B: Olha eu não tenho, eu não lembro disso não. Porque quando foi assim, por exemplo, uma coisa desagradável, é uma coisa que choca, pois tudo que vai, machuca a pessoa.

Seja fisicamente ou moralmente, isso assim, é um baque né. Que choca a pessoa né. Então, eu não lembro disso não.

**A: Como eram as características dos professores ou demais servidores que acompanhavam os alunos com os trotes?**

B: Como que a pessoa se posicionava? Sei. Então olha, é. às vezes assim, o posicionamento vai muito de cada um. Porque, as vezes uma pessoa é mais fechada, outra é mais, né? Eles tratavam os meninos com respeito, mas falavam, sabe. Colocava né, o que estava acontecendo, sabe? E... sempre assim, trabalhando também com os pais, porque quando assim acontecia alguma coisa séria, já chamava, né, já entrava em contato com os pais. Porque a responsabilidade da escola era uma coisa grande, diante de um pai e de um filho com o pai. Então, mas por exemplo, as vezes assim, uma pessoa é mais, como é que eu falo, ela é mais séria, ela é mais, sabe ali, ela não brinca com coisa séria, ela não brinca. Ela fala, se coloca, não é porque ela está com raiva do menino, não a pessoa é daquele jeito. Por exemplo, as vezes, quando se está brincado, tá brincando, mas quando tá falando sério, pessoa fala sério. Porque ela estava investida de uma autoridade, né? E... então, ela passava aquilo, o que ela... o que estava certo ou o que não era correto e passava pra...

**A: Você lembra de alguma consequência de algum trote mais agressivo?**

B: Você fala de trote? Não. Eu acho que não, não lembro não.

**A: As consequências de punições disciplinares para alunos trotistas, fale mais...**

B: Ué, porque aí... Por exemplo, precisava do caderno mesmo, porque tem, por exemplo, tinha essas comissões, sabe? Fazia essas reuniões, disciplinar né. Então, devido a gravidade da situação, reunia os professores e aplicava a punição, né? No caso, tinha que ter realmente os livros, pra poder... porque quando se chegava a isso, é porque a coisa era muito séria, né? Mas assim, agora, de esses trem não lembro não. Eu juro que eu não lembro.

**A: Em relação a brigas? Algum aluno chegou a bater ou agredir?**

B: Huhum... Principalmente a segunda com a terceira. Nenhuma situação mais dramática? É engraçado porque assim, o pessoal, durante, por exemplo, muito tempo mesmo. A pessoa falava, porque tinha uma coisa também, era engraçado, não sei se era a criação da gente, era engraçado, o pessoal mais antigo... se a gente tivesse fazendo alguma coisa errada, se chamasse a atenção, era a mesma coisa de ajudar a água. Não sei se era os nossos pais, eu não sei como que foi com você. Na nossa época, nossa, se chegasse uma reclamação da escola. Nossa não falava nada, a gente já sabia como é que era. Se um professor chegasse, já ó, acabou os meninos já partia, sabe. A medida que o tempo foi mudando. O tempo foi mudando, as coisas foram... a Educação também foi mudando, né? Os meninos também foram mudando, sabe? É igual o caso do outro, né? Se a mãe faz cara feia pro menino, ele já pergunta: Porque você tá me olhando com essa cara? É ou não é? Hoje é desse jeito! Questiona minha filha, e olha lá! Era interessante porque, por exemplo, e era assim, eu não sei, porque era tão diferente. Ao mesmo tempo que era um grupo de gente é... de todas as criações de todos os lugares, ao mesmo tempo, que era um grupo totalmente alheio, sabe? Se tornava uma coisa assim, muito familiar. Porque assim era interessante, era muito ruim porque quando chegava assim as épocas das formatura, nossa... sabe? Menina era todo mundo chorando, chorava terceira série, chorava o resto. Outra coisa assim, por exemplo, até época... Nós estudávamos na mesma época, as vezes eu não gostava muito de você não? Olha nós entramos em duas, até eu bem... foram três encrenca aqui na cidade. Não tinha primeiro, não tinha segundo, não tinha terceiro, minha filha, entrava todo mundo no meio da confusão. Era muito unido, muito unido mesmo. Era de impressionar, sabe? Hoje a gente encontra assim, né? As chega uma pessoa, a gente nem sabe quem é. Mas tem aquele carinho, aquela união, aquela coisa doida. Gente, como é que pode? Isso não é um privilégio só da nossa escola não. Eu conheço, tenho amizade com várias pessoas que estudaram em outras escolas, em outros colégios agrícolas, é a mesma coisa. É a mesma coisa, se você for fazer a pesquisa, é a mesma leitura. De unidade, de união, os mesmos percalços que você vai encontrar aqui na nossa, você vai encontrar (em outras). As mesmas coisas, você fala assim gente do céu! As mesmas picuinhas, as mesmas confusões, vai encontrar a mesma coisa. É assustador. É a mesma coisa do lugar, do grupo do ambiente. E aí a gente começa a conversar você morre de ri. Porque as vezes eles conta sabe, casos da escolas deles lá, vai passando um filme, sabe. A gente pensa na nossa aconteceu igual também. Você fala gente, é assustador viu? São pessoas diferentes, que viveram locais diferentes, que viveram assim, as mesmas vivências. Lá tinha uma fulana? Lá tinha uma fulana dessas também.

**A: Falando dessa questão do jeito de ser, como que você definiria o perfil desses alunos que estavam mais envolvidos nessas brincadeiras mais violentas de trote?**

B: Geralmente, os que batia, geralmente eles tinham problemas, sabe? Você ia olhar assim, olha, eles... tinha alguma coisa faltando na vida deles. Principalmente na família. Igual agora, você pode ir lá, você já viu, o menino bãozinho, de uma hora pra outra, o menino vira o capeta de uma hora pra outra, não é possível, baixou um santo nesse menino, porque esse menino não era assim, você pode ir atrás que o bicho tá pegando. Na frente da gente eles tavam um valentão, mas quando eles tiravam a máscara, meu Deus do céu, ele tava tão fragilizado, ele fazia aquilo para as pessoas não verem como é que ele estava [interrupção por chamada do celular, após mais um intervalo para relatar o assunto e os dias de reunião religiosa].

**A: Você acha que então, o menino envolvido com as brincadeiras violentas era mais ... (frágeis psicologicamente)?**

B: Geralmente era. Você vai ver, era um menino assim, difícil, eram meninos muito judiados, sabe? Muito feridos. É lógico que algumas vezes algum ou outro fazia uma bobagem, aí depois o arrependimento, sabe, a vergonha. A gente falava assim, deu síndrome de bobeira, ou senão, “Pulou o Corguinho”. Porque as vezes, envolvidos na brincadeira, assim. Às vezes querem aparecer e as vezes eles extrapolavam. Quando eles estão juntos eles são uma massa, mas quando você pinça os danadinhos, aí acabou. Você tem que ter aquela psicologia de pegar os danado, se pegou ele sozinho, aí pronto, mas se tiver juntos ele viram a parede. E aí é quando sai as bobagem. Já aconteceu de meninos que eram meninos bons, sabe? Daí as vezes tinha uns cinco minutos de bobeira, sabe?

**A: Como que eram brincadeiras ou trotes aplicados por alunos com os colegas negros, indígenas, chineses, japoneses?**

B: Geralmente, quem era japonês, era Japa. Quando nós chegamos, tinha vários alunos, que eram do MT, que eram dos índios. Tinha, tinha sim. Olha menina, tinha já tinha, o “Índio”, a gente já sabia quem era. Sabe assim, geralmente as brincadeiras, elas eram assim, era generalizada, sabe assim. Não era aquela coisa ostensiva, sabe assim, não era

não, sabe? Era assim, existia as brincadeiras, e tinha alguns que eram bravos, né? A personalidade é de cada um, e a gente sabe, e cada um tem a sua personalidade e tem a sua maneira, né? E tinha uns, que os meninos falavam, que os índios eram bravos. A maioria tinha receio deles, sabe? Quando eu cheguei a minha turma era a segunda turma que tava recebendo mais jovens, sabe? As outras turmas era adultos, sabe. Quando eu cheguei, por exemplo, na terceira série o pessoal era mais adultos. Já os outros eram mais meninos, desse pessoal adulto, eu não sei te falar. A turma mais velha, era a que formou em 77, porque a turma que chegou em 76 era a turma de meninos de 13 e de 14 anos. No entanto a turma deles foi a última de 40. a minha foi a última de 40, inclusive na terceira série, teve que dividir a minha turma, porque era 46 alunos. [interrupção por causa do cachorro]. E aí dividiu, por quê? Por causa da monitoria né? Aí dividiu, uma turma de 46 virou uma turma de 23, uma estudava a tarde, num período e a outra em outro período. Daí em 78 a turma que chegou já foi de 80. Então, aí começou os mais meninos, entendeu? Agora os outros que eram mais maduros, eu convivi com eles um ano. E assim, todo mundo tinha receio deles. Comigo assim, eles tratavam a gente bem, sabe? Eram pessoas mais... sabe? E daí começou as pessoas assim, de 14 até 20, 21 anos.

**A: Alunos negros tinham tratamento diferente no trote?**

B: Uai, eu não sei. Eu acho que era normal. Igual eu, eu ganhei o apelido de Branca de Neve, sabe? Sabe assim, eu, por exemplo, eu jamais senti, a... o apelido como uma coisa pejorativa. Você sabe quando a pessoa fala te agredindo e sabe quando não fala, sabe? Então, por exemplo, isso vai muito das pessoas também. Porque às vezes, quando a pessoa está complexa, ou é complicado. Com autoestima baixa, porque geralmente, pra nós da doutrina espírita, tem muita gente que hoje nasceu com a pele negra, ele não aceita, porque ele foi um feitor de escravo ontem, a gente sabe disso.

**A: Tinham apelidos mais feios? Diferentes?**

B: Aceitava, sabe? Tinha uns que era horroroso [risos]. Eles falava assim, parecia que tava falando assim, “José” [risos]. É engraçado, assim, e a pessoa atendia, sabe? Meu Deus como vocês colocou um apelido num coitado desse. Nossa, e eles falavam, olha lá



igualzinho. E de bicho, sabe. Parecia o apelido com pessoa, sabe? É diferente, sabe como é que é?

**A: Tinha algum aluno com déficit intelectual com apelidos diferentes?**

B: Menina era interessante, um com deficiência física, nós tínhamos um lá, era um barato. Eles catava ele, um catava as muletas, outro botava ele nas costas e eles ó. Era diferente sabe, não tinha assim, aquela... não, huhum. Menina um catava a muleta outro botava ele nas costas, menina, já tava chegando lá no setor. As diferenças assim, não eram olhadas assim, sabe? Pra entender a relação dos alunos ali dentro, você tem que ser aluno pra entender. Tem muita coisa que gente de fora olha, e fala que era preconceito, e não é. E tinha o Marcha Lenta, porque tudo que era fazia era mais lento, sabe? Ele, sabe assim, ele balançava. Mas assim, é tão interessante Roseane, que se alguém tinha dificuldade, os outros ensinava, tinha paciência, sabe? É... Às vezes ele não tinha entendido, os mais danado, aqueles que era mais esperto, ia explicava, ensinava, sabe? E nessa fala, eu lembro de um menino de Ituiutaba, que inclusive ele não conseguiu, ele tomou bomba, eles ensinava assim, e ele pegava. Mas ele tinha dificuldade, sabe? Quando ele tomou bomba, aquilo foi um arraso. Ele não levou não foi só uma. Ele tinha aquela deficiência mesmo, sabe? É interessante, que como ele não passou, todo mundo se sentiu derrotado, sabe? Os colegas os companheiros, você já viu eles ensinarem os outros a dançar? Você morre de rir, de ver! Eles colocam a música caipira sabe. Eles pega minha filha, e abraça uns aos outros, e ensina. Menina, \_Vem cá! Vamos ensinar! Eu falo assim, se você ver que gracinha, eles se abraçam, aí falo assim, eu vou com os meninos, a onde precisava de ir. Muitos se você for conversar com eles, eles vão falar que eu era brava pra cachorro [risos], mas eu tinha que ser, pois pensa na onde eu tava, no meio daquele tanto de homem, se eu não me posicionasse, eu tava na... aos leões, né? Então, sabe? Mas assim, se eu não gostasse, só de fechar a cara eles já viravam um tchê. Mas graças a Deus eu nunca tive problemas com eles, a onde precisava de ir, eu ira com os meninos tudo. Tinha alguma coisa, eles falavam, Rose vem cá, deixa nós te ajudar, sabe assim? Deus me deu um plano muito bonito, muito, muito bom mesmo sabe, eu convivi, igual, por exemplo, Murilo, Zé Antônio, professor Rubem, C., Paulão, eu ponho a minha vida nas mãos deles. Esse pessoal, e tantos outros, eles assim... o carinho que eles tem comigo assim sabe? Carinho de irmão mesmo, sabe? Eu podia ir, no fim do mundo com esse povo, sabe? Se você ver o carinho e o respeito que eles sempre tiveram comigo. Graças a Deus eu falo mesmo sabe, foi muito bom.

A: Em relação aos alunos homossexuais, como eram?

B: Apareciam, os meninos, eles comentavam, sabe? Assim, eles, é lógico que eles tinham aquela, assim, eles respeitavam como colega, mas assim, eles não deixavam chegar perto não.

**A: Na hora das brincadeiras mais agressivos, alguns alunos eram rechaçados por serem homossexuais?**

B: Nem precisava ser no trote. Aquilo ali ia muito assim da índole da pessoa, então, eles não aceitavam, sabe? Não sei se é porque era aquele tanto de homem também, né? Então a pessoa, por exemplo, se ela chegasse muito perto, ham, então eles pulava mesmo. Eles aceitavam a pessoa tava ali, era um colega, mas assim de chegar muito perto assim, tinha uns que não aceitavam não.

**A: Em relação aos apelidos, eram diferentes?**

B: Não... Olha, isso é tão assim. Porque, por exemplo, tinha um menino, mas ele era bonito, não era homossexual não. Teve assim, teve o princesa, porque princesa, porque ele era lindo menina. Ele tinha, ele tem uns olhos azuis que pareciam duas pregas de diamantes. Eles colocavam, olha o “Princesa”, porque ele era tão bonito. Tinha o Fernando Bigonato, esse Fernando Bigonato, ele formou e seguiu o exército, quando ele tava no exército e tava indo pra casa, ele pegou uma carona num caminhão e o caminhão tombou e o menino morre. Ele era bonito também, precisa ver, aí eles colocaram um apelido, “Donzela”, acho que era... Estou falando isso, pra você entender como é que era a coisa, [tinha meninos com apelidos de meninas e não eram homossexuais]. Aquilo vinha assim olha, o negócio vinha assim, a hora que eles botavam o olho.

**A: O critério para colocar os apelidos?**

B: Eles que criavam da cabeça deles, eles olhavam assim, menina, eu nunca vi um trem daquele. Os grandão era geralmente, o Feneme, os grandão tinha geralmente o apelido de uma coisa grande. Eu sei que eles batiam o olho e o freguês estava batizado. Fenemê, Valmet, Cinquentinha, eles olhavam assim e botava lá. A gente olhava assim, e falava, não tinha um cabimento um trem desse. Não era assim, era um negócio, não era nem por maldade, não era não. Eles olhavam achava que parecia com aquilo, assim o seu nome é

esse. Quando os outros perguntavam, \_qual o seu nome fulano? Não falava não era o nome real, tinha que falar o apelido.

**A: Sobre o relacionamento dos alunos do Primeiro com os do Terceiro, você tem alguma coisa acrescentar?**

B: O segundo queria né... Gente, geralmente era assim, Ave Maria, Oh meu Deus do Céu! era desse jeito.

**A: Tinha alunas, além de você?**

B: Quando eu cheguei tinha a Chica, tava na Terceira Série, a Chica aqui do seu Pedro Alves, o pai dela era funcionário lá. Quando eu tava na segunda série, entrou a Vitória, a Vitória até casou com um colega meu, com o Paulo, sabe? Aí éramos nós três. Daí em 80, entrou mais duas, A Elisete, e a Soleni, casada com o Natal, o nosso colega, tá. A Hélia, já veio, formou em 84. A Hélia entrou em 82, isso mesmo, o ano em que a Elisete e a Soleni formou. Aí quando a Hélia entrou, entrou mais gente, mais meninas. Aí depois, entraram mais uma, daí nessa época da Hélia e das meninas, entraram minha filha, nós tivemos umas dozes meninas ou mais. Aí fez um dormitório para elas, mas aí depois... é complicado, né? Mas depois, resolveu que recebia mas que morava na cidade, ia e voltava, né? Mas assim, sabe, foi muito, tem hora assim que passa um filme.

**A: Como era o relacionamento entre alunos e professores nessa época?**

B: Nessa época o técnico e o médio era tudo junto, né? depois de 90 e não sei quanto que começou o médio né? Era assim, era muito bom. É... eu não sei, se é porque a gente, os professores doavam muito, e assim, pra gente, era o “meu professor”. Não sei se é porque a gente tinha muito respeito por eles, aquela coisa toda, mas era assim, as vezes tinha um atrito aqui e ali, mas era normal. Mas a gente, ria muito, porque tudo, cada um é cada um. Cada pessoa ele tem a sua particularidade, ele é de um jeito, né? O outro é de outro, sabe? E a gente tratava eles com todo respeito, e eles tratavam a gente muito bem, também. Era assim, aquela coisa de respeito entre professor e aluno. Não sei se é porque

como a gente tinha assim, aula na sala de aula e aula prática, né? E assim, aquela vivencia que a gente tinha, de um período só na sala de aula, e num outro período a gente tava com as mesmas pessoas, fora as de outras áreas, como Geografia, Português que não tava lá no campo, né? Mas a gente tinha um relacionamento muito bom com eles, porque a gente, por exemplo, a gente ficava o dia todo nessa função, sabe? Então eu acho que era assim, era muito bom, sabe?

**A: Você acha que tinha alguma relação entre as tradições da escola e os trotes?**

B: Olha, assim, antes eu até acredito que sim. Porque eu não lembro mais quando foi que começou, quando assim, que aconteceram algumas coisas que todo mundo ficou de cabelo arrepiado, sabe? Porque, nem todas as pessoas sabiam brincar com respeito com o outro. Então a escola começou a cortar, por quê? Porque, os próprios indivíduos, os próprios alunos começaram ir além da brincadeira saudável, né? Daquela coisa, e assim, eu lembro, não foi lá na escola, um negócio pra fora aí, no estado de SP pegaram um vaso e enfiaram na cabeça no menino, na Universidade, todo mundo ficou assim, né? Lá que era uma instituição que era mais aberta, as pessoas fazem um trem daquele, imagina aqui num grupo grande do jeito que era né, se acontecer uma coisa dessas? Então começou cortando, começou né, não pode dar trote, porque os meninos não sabiam brincar, entendeu? Então a escola começou com aquela política de que não pode dar trote, vamo conscientizar os alunos, mas aluno, você sabe como é que aluno né bem. Sempre dois ou três levavam uma suspensão, por quê? Porque não era mais permitido dar o trote, sabe? E aí eles começavam a fazer brincadeiras e alguém via, ou o próprio aluno dava queixa, sabe? Eu não lembro direito, mas acho que se teve, nas formatura, se foi uns três dois anos pra frente foi muito. Porque começou a gente a extrapolar, quando fere a integridade da pessoa, moral ou física, aí já começa a complicar, né? Aí a escola já começou a puxar. E hoje, igual eu falo, antigamente, naquela época nossa, a gente nem sabia o que era meio ambiente, ninguém falava disso. A gente fumava por que era assim, bonito e gostoso a gente não sabia o mal que aquilo fazia. Na medida que as coisas foi mudando, a escola foi puxando para não deixar as coisas acontecer. Porque não é fácil você ficar 24 horas de olha num tanto de gente daquele, não é brincadeira, né? Daí foi sabe, cerceando, puxando, ai foi né? E vem, né? Não vamos deixar... todo mundo com medo de acontecer alguma coisa. E menino eu falo, um dia desse memo a gente tava conversando, um colega meu falando, o cara falou assim, vamo embora rápido, porque isso aqui é uma pata de onça, olha Deus é tão bom pra nós, porque lá na escola também tem onça, e os meninos

anda dia e noite. Quantos milhões de passos nós já damos ali, e nunca aconteceu nada, aquele tanto de cobra. Eu falo, os guardiões daquela casa ali não são brincadeira, porque pra vigiar aquele tanto de gente, não é brincadeira. E você ver, quando o menino foi... ele tava descendo ali no dormitório na beirada do brejo, passou uns dez, né, e eles não viram... isso foi em 85/86 é por aí, passou uns dez descendo para ir na escada, porque o telefone ficava na escada. Eles não viram ela, ela tava na beirada e picou o menino. Nossa foi uma confusão, Nossa Senhora de Abadia, foi um trelelê o trem. E aí as coisas foi mudando, hoje a gente sabe que colocar apelido é *bullying*, né? Igual eu tava te falando, fumar antigamente, depois do caso Marlboro que o cara foi morrer, né? Antigamente meio ambiente, ninguém pensava que a água ia acabar, que as matas ia acabar. Hoje a nossa mentalidade é diferente, né? Naquela época, é ter, o trote, as brincadeiras, era uma coisa saudável, era normal. Hoje graças a Deus, a gente olha para nossa casa, para nossa instituição todo mundo tá lutando bravamente para erradicar esse negócio, né? Mas tem outros lugares que a gente vê que eles tão dando murro em ponta de faca, ou eles não tem mecanismos para que eles possam atuar verdadeiramente. Porque concorda que a nossa clientela é diferente de que a de uma universidade aberta. Eles pegam os meninos e levam os meninos, o povo não sabe nem a onde está. Agora no nosso caso, é lógico eles tão abrindo, mas pelo menos nossa clientela estão ali debaixo dos nossos olhos o dia inteiro. Então é diferente, infelizmente ainda acontece coisas. O pessoal está trabalhando, trabalhando, tinha um petítico lá, nem sei se ele formou. Trinta e tantos anos né, de conhecimento de aluno, né? Aí ele conhece alguém que contou pra ele que contou pra ele que o meu apelido era Branca de Neve. E daí todo dia ele ia para a Quadra, passava por mim, e falava \_ Oi Branca de Neve, tudo bem? E eu \_ Oi filhote, tudo bem? E aí, um dia eu falei, olha meu filho vem cá, senta aqui, vamos fazer o seguinte? Eu não incomodo que me chame assim, é o meu nome de guerra, você sabe que eu sou daqui, foi o nome que eu ganhei, não tem problema nenhum. Mas vamos fazer o seguinte, o pessoal tá trabalhando tão duro, e aí se eu te deixar você me chamar desse jeito, isso agora um ano antes de eu aposentar, como eu vou poder colaborar com as meninas, elas tão aí trabalhando por causa do *bullying* e aí eu deixo você me chamando assim. Olha não é maldade, não tô... Né? Eu só estou falando com você porque nós estamos indo contra a mão das políticas da instituição. Eu estou te falando porque o pessoal está num trabalho de conscientização de todo mundo. Então se você quer me chamar de Branca de Neve, você quer ser mais íntimo de mim do que os outros. E nunca mais me chamou. Então, aí você ver, antes eu não tava nem aí. Aí depois eu vi que tinha uns que chamava ele e falava

\_Você é doido cara! Então a gente vai e explica né? Num outro contexto, né? Mas hoje, a gente sabe que tá assim, né? Qualquer coisa você vai parar lá no... Tem um colega meu, né? Que me chama de crioula, né? O (...) me chama de Crioula, né? E eu não me incomodo com isso. Ele me chama assim com o maior carinho, ele o (...). Então tem gente que olha e fala assim, como? Então eu falo, essa pele aqui, nós somos irmãos. A gente sabe que o mundo tá evoluindo as coisas tão mudando. Se você tiver a oportunidade de coisa, outros, você vai ver, e depois você me conta. Você encontra, parece que você conhece a vida inteira, parece que nasceu junto, a gente vem de escolas diferentes, e parece que a coisa é a mesma.

**A: Qual o significado dos trotes para os alunos que aplicavam e para os alunos dos primeiros anos?**

B: Era realmente, o trote era uma integração entre os grupos. Sabe assim, os grupos? Porque, por exemplo, quando nós chegamos o nosso mês, era ali de brincadeiras, né? E aí no dia da nossa formatura, da nossa festinha, encerrou-se os trotes, encerrou-se as brincadeiras. Ficava ali os apelidos, né. Era ali de integrar, eu acredito que em todos os outros lugares a mesma coisa, sabe?

**A: E da questão da visão de que algumas atividades e brincadeiras são tradição da escola?**

B: Eu acho, que as vezes, pode ser assim. Não tem uma palavra melhor para poder explicar o que é. Só falava que ele tradição, mais o intuito era integrar o grupo que estava e o grupo que estava chegando. Agora tradição era uma coisa que sempre acontecia, né? Mas era assim para integrar, integrar mesmo. Era um grupo que tinha ido embora e chegava outro para agregar, os novos agregados, né? Então, as vezes é nesse ponto de vista que era uma coisa que acontecia e aí falava tradição. Era uma integração, eram atividades para integrar o grupo, né?

**A: E você acha que sempre integravam?**

B: Sim integravam, porque era uma coisa assim, acontecia muita coisa legal sabe. O intuito era esse mesmo.

**A: Mais alguma coisa que queira acrescentar?**

B: Pois é, você sabe assim, era o que acontecia. Era o que a gente via assim. Naquela época era uma coisa normal. Dentro daquilo que era criado, igual hoje por exemplo, tá fazendo lá o receber do aluno. Só que era diferente, porque era assim. Apesar de que, eles continuam ainda pondo apelidos do mesmo jeito. Você entende a cabeça? Mas assim, sabe, eu acho que foi bom. E... eu não tenho o que reclamar. Às vezes aquele que não gostou. Porque vai da pessoa né, as vezes ela foi ferida. Porque você não manda pro Roberto<sup>58</sup>. O Roberto é de 84.

---

<sup>58</sup> Nome fictício para preservar identidade do professor mencionado.

**ENTREVISTA Nº 07**

Data: 14/05/2014.Horário: 9h - 10h 30.

Sexo: M

Período em que permaneceu na instituição: 1982 /2014.

Data de nascimento: 29/07/1966.

Formação acadêmica: Superior completo. Graduação em Moda.

Informações complementares: não concluiu curso técnico no Colégio Agrícola.

Obs.: Não permitiu que a entrevista fosse gravada em áudio.

Legenda: A- ENTREVISTADORA; B- ENTREVISTADO

**A- Você presenciou trotes quando estudou lá no Colégio Agrícola?**

B- Olha, na verdade, sempre houve uma pressão, dos “antigões”, ou seja, do 2º ano, normalmente, porque era um revide. Os do 3º ano eram monitores de quarto, e ficavam no alojamento, um deles, esqueci o nome que dava pra isso, acho que é monitor mesmo. Eles tomavam conta do alojamento, então 10 horas da noite mandava calar a boca e ir dormir, e organizava as atividades de limpeza (arrumar a cama, etc.). A primeira coisa (no trote) era pôr apelido. O meu foi o nome de Bolinha por que eu parecia com o Batata, tinha o cabelo enrolado igual ao dele, eu nem era gordo, mas ficou esse apelido mesmo. E aí, né, vinha gente de todos os lados do Brasil, Buritizal, Monte Carmelo, Tupaciguara, da Bahia, e então era um choque cultural, Uberlândia era uma cidade grande, a maior dentre estas, eu tinha colegas de todos os lugares. No meu caso, eu morava perto do (...), ex-professor de lá, e que me falou pra eu ir estudar lá por que já saía com uma profissão, e ainda no final do curso já saía empregado, pois nem tinha concurso também. Aí minha mãe forçou eu ir pra lá, pra Escola Agrotécnica, lá era meio que “campo de concentração”, de manhã ou de tarde, e tinha os plantões , fim de



semana você tinha que ficar lá; e nas férias que eram de 3 meses, 1 mês a gente era obrigado a ficar na escola trabalhando também, uma espécie de estágio obrigatório. Foi nesse mês de férias que eu descobri que não queria ficar lá, na Jardinocultura. Eu fazia massa de cimento, exploração de mão-de-obra barata de menor de idade, não tinha o ECA ainda (risos).

**A- Quando que você resolver sair (abandonar o curso)?**

B- No final do ano, eu fechei minhas notas, o ensino médio era fraco, o governo incentivava muito a formação técnica, pra o desenvolvimento da agricultura, que ainda estava crescendo, como tem hoje o incentivo de outros cursos técnicos, né? A mesma questão política de agora (risos). Lembro que tinha poucas mulheres também no curso...

**A- Quais os tipos de trotes ocorridos?**

B- Eram os apelidos, meu apelido era “Bolinha”, por causa do Batata, que era parecido comigo... Os outros tipos de trote eram mais ameaças... não cheguei a presenciar nenhum trote mas o que a gente via era um pessoal muito agitado... um aluno chegou a morder o pescoço do colega... aí houve uma atitude dramática da diretora Lílian, ela era uma atriz, reuniu todos os alunos na frente da escola e fez aquele discurso, de que quem não se comportasse ia ser expulso Quem deu a mordida era um aluno com jeito de bobão, era de Largamar. O aluno que levou a mordida e que fazia as ameaças foi suspenso.

**A- Por que o aluno foi mordido, qual era o tipo de ameaça que ele sofreu do colega?**

B- Acho que foi por vingança, a vítima que não quis fazer o que o outro queria levou uma mordida no pescoço, dada por um colega. O aluno que mordeu era doidão, agressivo. Outra questão muito forte na época era a das drogas, tinham muitos laranjais, lembro de um aluno que participava de um Festival de Música que acabou saindo, por conta de usar droga. E tinha o PREA, a Praia Recreativa dos Estudantes Agriculinos, e a cachoeira, que agora virou outra coisa. Naquela região em que hoje é a Represa do Restaurante Recanto das Águas era uma beira de rio, um lugar pra se divertir. Os alunos roubavam galinha e iam pra lá fazer churrasco (risos). Como não tinha estrutura humana para trabalhar com tantos alunos, tinha essa falta de limites dos alunos. Acho que em um desses passeios houve uma morte por afogamento nessas águas. E tinha também a questão da zoofilia, os alunos que faziam sexo com animais, com porcos.

**A- E como eram as ameaças entre os alunos?**

B- Eram assim: “ou você faz o que eu quero, ou vou te pegar!” ou “Não olha pra mim não que eu sou mais velho que você!”

**A- E as ameaças também eram no sentido de obrigar o mais novo na escola a fazer tarefas, trabalhos no alojamento?**

B- Também a fazer tarefas. Mas no final do ano esse clima passava e ficavam mais amigos. ... agora, ir pra Agrotécnica era meio que um castigo. Para outros, que eram de origem rural, era oportunidade de formação e emprego futuramente. Mas para os outros, esses que os pais obrigavam a ir pra lá, era uma espécie de reformatório. Eu morei lá na escola, tinha alguns servidores que eram homossexuais, o professor Alberto<sup>59</sup>, que trabalhava em um certo setor, que facilitava algumas coisas pros alunos e a gente via que tinha uma questão de homossexualidade envolvida (risos).

**A. E quais alunos estavam mais envolvidos com o trote?**

B. Os do 2º ano. Os do 3º participavam também do trote, mas ficavam mais no final do curso pois estavam saindo dali, estavam mais no controle de alguma forma.

**A- Onde aconteciam com mais frequência?**

B- Nos arredores da escola, dentro do prédio não acontecia não. Os professores tentavam né, proteger os ingressantes.

**A . Tinha alguma comissão, como o Grêmio de alunos que coordenava a aplicação do trote pelos alunos? Como era a recepção dos ingressantes?**

B. Não me lembro não se tinha Grêmio, acho que tinha a Cooperativa dos estudantes. Não tinha nenhuma entidade de alunos que organizava os trotes. A recepção pela escola era bem formal, o aluno ia pro auditório, escola dá boas vindas, uma vez por semana tinha a “formatura”...

**A. O que era a formatura? Isso não é no fim do curso?**

B.Ah, desculpe, era a formação de fila, formava aquela fila, hasteava a bandeira e cantava o Hino Nacional. **Uma coisa boa era a Fanfarra, bem no estilo militar. Tinha lá um professor que ensaiava. Era bonita a apresentação, geralmente era perto do 7 de Setembro, era um incentivo da época, do militarismo. Tínhamos um uniforme de**

---

<sup>59</sup> Nome fictício.

**gala, com uma camiseta em decote em V, com punho azul marinho. Engraçado, que antes o uniforme era azul marinho, e depois que passou pra verde.**

**A. Tinha algum professor ou servidor, que se mostrou favorável aos trotes, por exemplo, dizer que não apoiava os trotes, mas na prática dava uma “acochambrada” quando via os alunos dando-os (trotes nos colegas)?**

B . Professores... um funcionário que estudou e trabalhou lá foi o (...), era mais nervoso, falava alto, mas também pela autoridade, ele não deixava não os alunos darem trotes, eles tinham apelidos, o (..)era “Calango”, o do ...era “Cavalo”. O ... era totalmente omissos com relação a isso, né, ele era bem tímido , tinha dificuldade pra dar aula... Mas na sala de aula eles não tinham problema com isso. Professor mandava a gente calar a boca e a gente calava, por que senão ia pra dona ... Que de pedagoga não tinha nada. Se a gente já sofria com colega mais velho, mas ainda com o professor. O silêncio era mantido, era cultural, na época da gente o professor tinha autoridade. Na mesma época ... e ... começaram a trabalhar lá.

**A. Como era a atitude e comportamento dos professores, servidores diante do trote?**

B. Não eram a favor, mas, também não tomavam muitas atitudes, só quando ficava muito evidente.

**A. Consequências dos trotes para as vítimas: machucados, aluno que teve que ser internado, levado para alguma unidade de saúde, óbito, algum?**

B . Eu coloquei a questão do cara que foi mordido, né, mas a questão maior era a emocional, moral, o cara tava longe da família, a pessoa acaba se fechando e descontando nos outros. Eu estava participando do grupo do Facebook da minha turma, daí saí por que achei que ele era bem ruinzinho o nível, umas coisas esdrúxulas, nível baixo de vocabulário! A lógica (do relacionamento) era sempre a do opressor e oprimido. Uma parte eles (membros da escola) fechavam os olhos...

**A.Por exemplo, de que forma?**

B. Quando viam alunos perseguindo sistematicamente outro. Na fila do almoço, na hora de recreação...

**A. Tinham outros trotes, lembra-se?**

B. Não, era mais na fila do almoço, você tinha que ceder o lugar pro colega.

**A. E as comidas, não tinha quem tomava-as, por exemplo, a carne, a sobremesa?**

B. Não...

**A. Consequências disciplinares para os alunos trotistas, como suspensão, expulsão da escola, outras formas de medidas socioeducativas?**

B. Assim, fiquei sabendo, depois que eu saí de lá, que um aluno que se chamava Alberto<sup>60</sup>, acho que era envolvido com drogas e era violento, ele foi expulso... participava de um grupo violento, não tinha conhecimento de envolvimento dele com o trote, mas com certeza tinha. Morava no Bairro Santa Mônica. Acho que já estava lá quando eu saí da Agrotécnica.

**A. E a dona LÍlian, me fale mais dela.**

B. Era totalmente autoritária. Era “1 7 1” (risos). Já voltei duas vezes na Semana da Família Rural pra dar aula de Macramê, pra mulheres da zona rural. Quando eu fui aluno eu fazia coisas com essa arte (macramê). Aí ela pegava minhas coisas e falava que ia dar pra alguém de Brasília amigo dela, e depois me pagava, e nunca me pagou!

**A. Por que você acha que ela fazia isso, por preconceito de você fazer esse tipo de atividade que poderia ser considerada mais feminina?**

B. Não, acho que não havia preconceito, se eu fizesse crochê e tricô, sim. Mas não macramê. Ela usava da função de diretora, tipo assim, “já que você é aluno daqui, tem que produzir alguma coisa”.

**A. Pode me falar se havia coerência entre punições, tipos de trotes? Se algum aluno foi mais protegido do que outro, por algum fator, seja socioeconômico, turma, ou outro motivo, na hora de receber punições devido ao trote?**

B. Não acompanhei muito, mas tinha proteção, quem era filho de professor, filho de fazendeiro, até porque era interessante para aluno se aproximar do professor pra ir passear na fazenda dele. E a escola ainda podia receber doação de algum filho de fazendeiro. E pro aluno tinha a questão dele se enturmar com quem tinha dinheiro.

---

<sup>60</sup> Nome fictício.

**A. Teria um perfil do aluno trotista, ou não?**

B. Não, acho que seria um aluno revoltado por ser “jogado ali”, pela própria natureza dele e ali se torna um campo fértil por (pelo fato) de a escola não ter muro (risos), e até bom a escola não ter muro hoje, mas ali, a pessoa podia se esconder, se camuflar.

**A. Será que havia um fator socioeconômico nisso, você acredita que seria o mais pobre, ou o mais rico (o mais voltado para os trotes)? Alguma questão de comportamento, talvez?**

B. Acho que era o contrário, o que tinha uma situação econômica boa, que perdia o conforto da sua casa, e era obrigado a ir morar ali. Eu acho que o aluno foi rejeitado pelo pai, na cabeça dele, ele tinha: “por que fizeram isso comigo?”. Era mais a questão da falta de amor dos pais. E o pobre, lá ele tinha cama, comida e uma identidade.

**A. Fale um pouco mais dessa identidade (do aluno pobre)?**

B. Ele não era o fazendeiro, mas era o filho do caseiro, do agregado, que sofreu muito com a distância, com a saudade dos pais, eles choravam aqui fim de semana! Mas podiam ter uma vida melhor. Era bem interessante. Voltavam de casa com as latas de biscoito, as latas de doce que os pais mandavam, não era um lado marginal, recebiam mais amor da família...

**A. Você chegou a presenciar algum tipo de trotes com alunos negros, indígenas, asiáticos? Havia algum tipo de preconceito em relação a estes que transparecia no momento dos trotes?**

B. Não, índio não tinha. Tinham vários trabalhadores negros. Ninguém ridicularizava ninguém por cor. Só “Negão”, que hoje é *bullying* (risos). Mas não tinha isso. Houve um aluno que cantou uma música sobre Negro para o professor (...) aquela música “Fuscão preto”, e o professor não gostou. Mas nos trotes isso não acontecia. Você poderia conversar com o professor *fulano*, ele teve uma história interessante na escola, pois os colegas o chamavam de homossexual, ele não gostava. Ele era muito inteligente desde quando era aluno e acho que usava isso pra se defender um pouco, também.

**A. Por falar nesse assunto, como eram os trotes com os alunos que eram homossexuais?**

B. Se achassem que você era gay, ficavam te zoando, “você é veado...” Tinha um colega, ..., de Buritizeiro. Ele saiu também. Diziam que era gay, por que ele cantava, era todo artista na época da escola. Depois, ele saiu de lá, aí recebi uma carta dele, dizendo que ele estava em tratamento psicológico porque diziam que era gay...

**A. Mas, na hora de darem trote, os homossexuais eram perseguidos?**

B. Eram bode expiatório, por que quando no grupo você diz que não quer, aí pegavam mais no pé. O meu colega ... reagia, não aceitava o trote, mandava, então era mais perseguido por isso. Acredito que talvez ele hoje até seja homossexual mesmo.

**A. Havia alguma relação entre os alunos com característica diferentes (ex.: ser mais feio, baixo, alto, gordo, com atraso na área física ou intelectual) no momento do trote?**

B. Sim, os mais feios eram perseguidos pela feiura, os gordinhos, e os “bonitos” também, né, por exemplo, eu, não que eu seja bonito, mas também diziam assim: “olha ele tem olhos claros!”, eu era da cidade, era o melhor aluno da sala. Só saí de lá porque a Dona ... não estava lá. Pedi a transferência e levei para minha mãe assinar, ela queria que eu continuasse. Mas eu não quis e não continuei. Eu não gostava do curso, não tinha vocação pra plantar... na verdade esses que você falou eram mais perseguidos. O apelido era aleatório, olhava pra sua cara e botava o apelido. As mulheres eram Canhão, Fuzil, tem um grupo de meninas, acho que tinham apelido pejorativo, (tinha) a ..., mesmo assim, elas eram assediadas, eles queriam ficar perto. Elas não levavam trote, eram mais protegidas pela ..., ficavam no alojamento perto da casa do servidor.

Sobre o índio, tinha um aluno que eles chamavam de Indu, era parecido com descendente de asiático, mas isso não era nada.

Não sei como é sua pesquisa, (mas) a mecânica dos trotes era diferente, mas a essência era a mesma. Por exemplo, antes tínhamos alguns servidores que se relacionavam com os alunos (sexualmente, a gente sabia, apesar de não ser falado), hoje temos outros, o (...), o (...), não mudou nada, por estar distante de cidade, criou um feudo, de não criar... não só de imobilidade, mas de perpetuar isso. É uma loucura, você coloca adolescente em uma situação vulnerável.

**A. A relação professor e aluno vc já falou, né? Vc percebia nesse relacionamento se havia amizade entre ambos?**

B. Amizade? Não percebia isso comigo não.

**A. Você percebe uma relação entre trote e tradição dessa escola?**

B. Eu vejo assim: trote seria uma tradição de lá, em que o trote se perpetua, entendeu?

**A. Professor ... falou que em um projeto agrícola, os alunos do 2º ano colocavam os colegas ingressantes pra trabalhar pra eles, você percebeu isto?**

B. Sim. Na verdade você tinha uma exploração do trabalho, você ia fazer o seu trabalho e do outro.

**A. Qual o significado dos trotes para os alunos que os aplicavam e para os alunos dos primeiros anos?**

B. Para os que aplicavam, não revide, mas era mais o sentido de fazer o que fizeram comigo. E para os do 1º ano, era mais o sentido de opressão mesmo, você só será aceito se passar por isso. O que tornava extremamente difícil a vida do aluno ali... tornava-a difícil, por causa das ameaças, e acho que isso afetava o pedagógico, o desenvolvimento dos alunos; eu não, tinha facilidade, mas tinham muitos colegas que sim, tinham que trabalhar, só sobrava tempo de estudar à noite.

## **ENTREVISTA Nº 08**

Data: 19/05/2014. Horário: 9h- 9h 40.

Sexo: M

Período em que permaneceu na instituição: 1977/2010.

Formação acadêmica: Superior completo.

Informações complementares: Atualmente atua como empresário.

**A. Nessa Época que você estava lá, chegou a presenciar trotes?**

B: O trote toda vida existiu, né? Eu estava no papel de aluno e no papel de professor. Eu acredito que o trote é uma forma de familiarização da comunidade, este era o primeiro passo. Então tem o trote de brincadeira, que a pessoa sabia, familiarizando e criando novos amigos, a maneira de adaptar o aluno lá dentro. Não, só mesmo brincadeiras. O trote é um negócio, se o que está recebendo o trote, pega o negócio na brincadeira, ele familiarizar logo com a turma, se ele não tem aquela vivência, e começa a entrosar, começar ter uma rejeição na turma.

**A. Em termos de atividade, tipo apelido?**

B: Não, todos tinham apelido, né? O cara inventava um apelido, e já foi embora, e tinha aparência daquele que foi bem embora ai começava, o apelido com aquele que foi embora.

**A. Quais grupos de alunos estavam mais envolvidos com os trotes?**

B: Sempre o terceiro ano, que tinha mais o poder, mais familiarizado.

**A. Aonde mais acontecia mais frequentemente? Na escola, no alojamento, no ônibus?**

B: Era no alojamento, dentro da sala de aula, na convivência em que conviviam 24 horas, nesse período que você está pesquisando, praticamente 100% dos alunos eram internos.

**A. E o período que mais ocorria?**

B: No início do ano letivo, quando ingressava novas turmas.

**A. Tinha um tempo de duração em que ocorria?**

B: Os primeiros 30 dias, depois dava início a brincadeira, mais eles brincavam entre eles.



**A. Em relação ao trote e a escola? tinha alguma comissão que acompanhava?**

B: A Diretoria da escola sempre tinha o coordenador dos alojamentos, coordenador de alunos sempre acompanhou, ou proibia, né?

**A. Tinha alguma comissão ligada aos alunos que organizavam os trotes?**

B: Teve uma época que, que teve sim, as vezes uma brincadeira, no horário normal de aula, no horário das 7 às 4, as vezes a própria (escola) fazia algumas atividades, por exemplo jogos, houve uma época que teve 10 jogos em relação ao primeiro, segundo e terceiro ano. Para tentar unir as pessoas, teve aluno que não aceitava a ordem e foi embora da escola.

**A. A função desta comissão geralmente era qual?**

B: Era reduzir a agressividade, né? Ter limite, que quando as vezes ultrapassava mesmo, já foi punido e expulso da escola na época, de 70 e oitenta e pouco devido ter ultrapassado o limite, para partir pra agressão física, desligava da escola, até me lembro de alguns.

**A. Qual era a posição dos professores aos alunos que davam os trotes?**

B: Era no caso de punições mesmo, né? Antigamente existia o conselho, alunos que tinham agressividade, mandavam embora, foi muito dos casos que mandou muito aluno embora.

**A. Teve algum professor ou servidor que se mostrou favorável aos trotes?**

B: Acho que não, aceitava devido ao sistema, mas acho que não era favorável, as brincadeiras e entrosamento.

**A. Como que era, a característica de atitude, de comportamento dos professores, e servidores que estavam ligados, a este grupo que estavam ligados aos trotes?**

B: Quando pegava um aluno ultrapassando ali, o professor fazia uma advertência, depois passava para a coordenação de ensino, e esse menino era punido. Qualquer pessoa servidor que via [...] já teve várias coisas...

**A. Que tipo de consequência já teve para as vítimas? Mutilações ou alguma morte? internação ou encaminhamentos?**

B: Não isso aí nunca teve, só foi o desligamento da escola e chamou os familiares. Depois que a gente vai amadurecendo, eu acho que muitos desses trotes aí, por desligamento que eu votei para ir embora, que muitos alunos que tinha vocação pra um bom profissional, naquela área que ele estava fazendo, devido a questão de uma brincadeira ele foi desligado da escola por causa de uma brincadeira de um trote. Que isso faz parte, as vezes tem empresa que você vai trabalhar hoje, eles dão trote no cara, é o sistema de entrosamento. Fazer as tarefas, dar os piores serviços pra eles. Isso dentro da empresa minha acontece isso. Essa é a maneira do ser humano de adaptação.

**A. Você acha que dentro deste período? Dentro dessa fase que ocorreu essas punições, houve coerência entre as punições recebidas?**

B: Teve muitos casos que foram julgados, e as vezes a maneira do menino ser, eu acredito que não precisava ser desligado, teve muitos casos meu, que eu votei para mandar embora, que eu acho que as vezes, aquilo não era o motivo, acontece tanta coisa diferente, as vezes aquela brincadeira, de trote que o menino fez, não era o suficiente para você mandar embora. Trazer uma penalidade que possa tirar ele de uma profissão.

**A. Tinha um perfil dos alunos que davam o trote, um tipo psicológico?**

B: Não eu acho que esse menino, esses alunos mais líder, era os melhores para dar trote, eles tinham sempre uma liderança perante a outra turma. Ele era um líder e todo mundo se sentia bem com isso, e ele dominava a turma e dava trote. Então mais é essa parte ali.

Principalmente naquela época nossa, era um menino mais roceiro, um menino mais humilde [...], que vinha do interior, do meio rural, aqueles meninos não estavam preparados, e chegar na escola e assumir uma convivência social com mais de 200 de 300 pessoas da idade deles. Isso que era a dificuldade maior deles. Hoje você ver a situação completamente diferente. Inclusive chegou um menino lá chamado Ronaldo de Monte Alegre. Eu dava aula no primeiro ano, chegou de brinco aí eu falei [...], seu brinco ficou bonito demais, aí ele levantou foi no banheiro e rancou o brinco.

**A.E como eram os trotes, aplicados em alunos negros e indígenas e asiáticos?**

B: Não tinha diferença não, era a mesma coisa dos outros. Na minha época tinha uns caboclos índios de Manaus, e uns do mato grosso, e eles viam e entrosaram muito bem. Na minha turma tinha uns 5 do Mato Grosso, eu fui muito amigo deles [...], não tinha problema, era a mesma coisa. Eu nunca vi isso não...

**A. Quais eram os apelidos?**

B: Paulinho Lenhaca, o Alan Kardec, tinha o Tibira também

**A. E os alunos que tinha característica física e intelectual diferente? Mais feio ou baixinho?**

B: Isso aí eles punham um apelido mais feio nele. Não, teve um menino o Oscar, de Catalão, e hoje ele é até professor, em Morrinhos, não sei se é em Morrinhos ou Rio verde, todo mundo era amigo dele, e ajudava ele, era a maior festa com ele, ele se entrosou bem, brincava com todo mundo e tudo. O Oscar era um exemplo para nós.

**A. Como era a relação dos alunos, na questão dos colegas que eram homossexuais?**

B: Não, o cara antigamente, chegava na escola, podia ter as características de “boiola” mas só que, ele ficava com medo de se assumir, ele ia aguentando, ia aguentando, até o terceiro ano, até a gente brincava assim, a genética melhorou tanto que, antigamente demorava 3 anos para formar e tudo, agora no primeiro ano a pessoa se assume, era muito

menos, na época era bem mais diferente de hoje. Não mudava nada sobre o trote, não havia diferença não.

**A. Tinha alguma diferença, de apelido por conta desta questão?**

B: Não, não tinha não.

**A. Quais eram os critérios, adotados para colocar apelido?**

R: Não tinha, por exemplo meu irmão chegou lá em 80, porque chegou a noite, e puseram o nome dele de Coreano as vezes botava apelido na hora outros não.

**A. Como que era, a relação entre os iniciantes e os trotistas?**

B Se o cara era bom ele entrosava logo, se não era, o cara não aceitava, já era mais difícil.

**A. Tinha alunas mulheres nessa época?**

B: Nessa época tinha umas três ou quatro mulheres.

**A. Elas levavam trotes?**

B: Brincavam tudo, a primeira foi a Chiquinha, filha do seu Pedro, funcionário da escola, agora depois eu não sei se teve mais não.

**A. Como que era a relação entre os alunos e os professores, durante os cursos?**

B: O entrosamento maior dos professores na época era com os professores da área técnica, que a convivência com o professor do Técnico era maior [...], conversava mais com eles, os alunos de 76 pra cá, até 90 a 95, até hoje, os meninos de 80 eu converso e sento com

eles, já os de 90 pra cá já é diferente. Houve uma mudança muito grande. Eu acho que principalmente na área profissional.

**A. Você acha que tem alguma relação a tradição da escola com os trotes?**

B: Não, o trote vem do alojamento, do próprio alojamento. Então era uma coisa [...].

**A. Você acha que o trote é uma tradição da escola?**

B.: Não, o trote existia mais na escola porque ele ia morar lá, pra quem ia morar lá, quando a pessoa chega no internato, já era diferente, agora quando não era na escola, nesses outros colégios que você vai e volta a convivência é menor, o trote é menor.

**A. Tinham alguns trotes que eram mais tradicionais?**

B: Não, medir o campo, eu acho que era a situação do local, a mesma coisa.

**A. Qual era o significado para os alunos que aplicavam e os que tomavam?**

B: Não, eles falavam vou tomar trote, esse ano porque ano que vem sou eu. Depende de cada um, se ele não teve aquela aceitação, a trote seria massacrante, né? Se ele teve aquela facilidade em viver em grupo, aí é diferente [ruídos] O trote ajuda o cara a ser líder né? Às vezes o cara fazia alguma coisa errada, antigamente acontecia muito isso, esse mesmo era complicado. Aconteceu um caso, um cara lá no Mato Grosso, ele deu um trote num menino que estava no primeiro, um dia que ele foi pegar o certificado dele. Ele estava lá na fila para pegar o certificado, o menino que levou o trote no primeiro ano, levantou e meteu a mão na cara dele. [...]

Por exemplo, às vezes o cara fez alguma coisa errada, aí o cara ia lá na direção e contava, daí depois de um tempo descobria, aí era complicado, porque o entrosamento da turma ficava complicado.

[Entrevistado no final da entrevista entra em assuntos que fogem ao roteiro elaborado pela entrevistadora]

## ENTREVISTA Nº 09

Data: 17/06/2014. Horário: 14h- 15h 30.

Sexo: M

Período em que permaneceu na instituição: 1983-1993.

Data de nascimento: 09/10/1943.

Formação acadêmica: Ensino Técnico.

Informações complementares: Estudou e atuou como servidor em outra escola agrícola anteriormente. Na Escola pesquisada, atuou nas áreas de alojamento e disciplina de alunos.

**A: A primeira pergunta é sobre em relação aos trotes, se você chegou a ver, se o senhor presenciou, algum trote acontecendo em Uberlândia, no colégio agrícola?**

B: Eu digo para você o seguinte, presenciei muitos , na minha época , não foi nenhuma vez ou duas , vários trotes de vários tipos, tem várias maneiras de dar o trote, tinha aqueles trotes que eram mais violentos , mais que atingia a um aluno , então eu sempre procurei trabalhar, pra evitar esses trotes, mais violentos, com os colegas, os que estavam chegando, se recebe um trote, mais pesado ,ou mais violento por exemplo , o que eles pensam , é sempre deixar o educandário ,a escola , e eu sempre procurava , amenizar essa parte , para melhorar ter uma união entre os alunos , aqueles trotes que desanima o aluno. Ainda fica sem interesse em ficar na escola.

**A. Você estava no papel de servidor?**

B: Eu sou funcionário público, mas lá eu era funcionário também, era tratado como inspetor ou coordenador dos alunos, meu cargo realmente, trabalhava na parte administrativa, dentro do ministério de educação, era técnico em contabilidade. Mais na

verdade eu nunca exerci, sempre fui cuidador da parte de alunos, do começo até quando eu aposentei.

**A.Você era coordenador de disciplina?**

B: eu ficava na parte de disciplina.

**A.E de que tipo de trotes que você passou a perceber?**

B: Tinham uns trotes até engraçados, por exemplo , eles faziam fazer o aluno novato medir com palito de fósforo ,a escola todinha em volta, a calçada , ou fazia o aluno , obrigar o aluno , limpar o alojamento , do quarto dele , vários tipos , tipo por exemplo , na hora da refeição , sempre ficava pra trás , os novatos pra trás , e iam almoçar depois, esse tipo de coisa, lavar roupa , limpar sapato , dos antigos , então essas coisas , que a gente sempre procurou coordenar para evitar .e comigo até no final já estava bem melhor.

**A.Que alunos estavam mais envolvidos no papel de líder? De pregar trotes?**

B: Geralmente, era o terceiro ano, esse 90 % era do terceiro ano. Era o seguinte que era o terceiro ano, eram sempre os mais antigos, aí o segundo ano recebia ordens do terceiro, para praticar os trotes, até que era engraçado uma parte dessa né, muitos novatos aceitavam, numa boa brincando, que a maneira de evitar o trote é você aceitar. Dentro daquela época é você aceitar o trote, que seja benéfico a ele e a unidade escolar. Então tem uns que até aceitam, os mais atirados, agora tem aqueles mais quietos, mais reservados, que já não aceita, e tem que cuidar deles, dessa parte.

**A.Tinha lugar que acontecia mais frequentemente os trotes por exemplo?**

B: Geralmente, não era dentro de alojamentos, nem dentro da escola, era no pátio geral da escola, aconteciam era ali, as brincadeiras, os trotes, era assim.



**A. Tinha um período, do ano que ano que acontecia mais, no sentido dos dias letivos?**

B: Só no início, geralmente era nos dez dias antes, ai depois acabava. Ai acabava o trote e todo mundo era igual, só que no refeitório sempre queriam continuar, os primeiros eram o terceiro, os segundos eram o primeiro, o primeiro ano era o último que jantava, lanchava. No refeitório era a única coisa que seguia, depois que eu entrei, para a coordenação, eu fiz um trabalho diferente, cada dia entrava uma fila, uma serie diferente, hoje era o terceiro ano, amanhã era o segundo, no outro era o primeiro e depois voltava, os alunos do terceiro ano aceitou bem, eu sou muito uma pessoa amigos dos alunos, eu sempre trabalhei com a amizade, com o grupo que me ajuda a trabalhar, quando comecei a trabalhar, o que o senhor Pedro me pediu , o que eu fiz , foi surpreender um pouco ,essa era minha maneira de trabalhar, ai passei na coordenação do internato, o que eu fiz , eu montei uma equipe para o dormitório , cada quarto tinha dois líderes ,cada alojamento de dez quartos, tinha dois e dentro daquela pavilhão , tinha dois coordenador também. Eles sempre me ajudavam a trabalhar nesse sentido, cada aluno tinha um grupo para o café da manhã, outro no almoço, outro no jantar. Quando o lanche que era nove horas por exemplo, eu tinha um grupo que olhava, geralmente eles davam uma puxadinha, pros mais antigos ne, mais não era de ofender, e eles tinham muito respeito a mim, eu sempre trabalhei, correto, se eu tiver de falar com eles, eu falava, eu chamava, mais na minha época eu nunca precise suspender um aluno. Por causa de trote ou indisciplina, durante 5 anos que eu estive lá, na coordenação, pode olhar que eu nunca suspendi um aluno, nunca pedi para suspender um aluno, nunca foi um aluno a conselho de classe, que eu mandasse por indisciplina, por que eu sempre trabalhava com eles, os piores alunos por exemplo, eu botava para ficar como coordenador da equipe, sempre trabalhava dessa maneira, por isso que muitas vezes, evitava grandes trotes, violento, mais existia.

**A. De que tipo?**

B: Existia os trotes, mais era lavar sapato, lavar roupa, o mais chato para o cara, era medir parede, a escola todinha, aquilo pra mim era, um vexame, eu não gostava, eu sempre chamava o grupo e chamava atenção, por causa disso, eu não chegava a punir o aluno por aquilo não, eu sempre gostava de chamar e ele concordava.

**A. Tinham trote que tinham mais violência?**

B: Não, não, todos as escolas que eu trabalhei, os trotes como coordenador, nunca foi violento, há anteriores que existiam mais violentos, batia ,dava tapa na cabeça, mas comigo nunca aconteceu, mas na minha época em todas escolas que eu passei , que eu trabalhei, foi em Rio Verde, em Goiás, foi em Manaus, na escola agro técnica de lá , no Espírito Santo – Colatina, e aqui, nunca aconteceu esses trotes violentos, mais eu sempre procurei trabalhar com aluno, trabalhava com eles , a melhor maneira de se evitar.

**A. Deixa eu te perguntar, teve algum grupo de alunos, que se propunha, a coordenar um período, tradicional de trote?**

B: Existia, isso ai existia, somente quando eles não procuravam a coordenação da escola, geralmente eles me procuravam, o que que eu fazia, isso aqui não pega bem, explicava pra eles, as consequências, do colégio, muitas vezes falavam pra eles, se eu irmão viesse pra cá e sofresse um trote nesse time, de rasgar a roupa, rastejar no chão, porque você gostaria de fazer isso, gostaria de fazer isso com seu irmão? eu sempre procurava coordenar, tirava aquelas questões, que eu achava que não devia, deixava aquelas mais velhas que a gente podia coordenar, e fazer o melhor pra eles .

**A. Qual era a posição dos funcionários, e professores, em relação a esses alunos, que insistiam, que davam o trote?**

B: Geralmente, era poucas vezes que eles entravam no mérito, eles não se envolviam, porque achava que tinham alguém que era responsável por aquilo.

**A. Por exemplo, nunca Ocorreu, durante a aula, mais quando os professores pudessem ver?**

B: Não, isso nunca teve não, pelo menos no meu trabalho quando eu trabalhei.

**A. Como que foi, dentro do período que você esteve, trabalhando com os alunos, as consequências dos trotes, para as vítimas ou por algum momento, algum aluno que se machucou, brigas, alguma necessidade, de levar pra médico, ocorrência de trote?**

R: Quanto a isso, eu não tenho, na minha época não existiu, eu digo para você o seguinte, consequência grave, não existiu nenhuma vez, no meu trabalho.

**A. Como o senhor comentou e para não passar em branco, a parte das consequências disciplinares, se algum aluno chegou a ter, registro em arquivo disciplinar, se foi punido ou suspenso, devido a questão de trote?**

B.: Não, na minha época, comigo não aconteceu nenhuma dessas.

**A.: Como que era, os trotes aplicados pelos alunos, que davam, em relação aos colegas que eram negros ou que tinham alguma característica, racial diferente?**

B.: Não tinha diferença pra eles não, eram todos iguais, que ali geralmente os negros, as pessoas, a gente trabalhava diferente com eles, tratavam eles como se fosse do próprio sangue, colocava para os alunos, se você cortar o sangue é o mesmo, então não tem diferença, o trote que eles davam nas pessoas, eram o mesmo que dava no negro, não tinha diferença não.

**A.: Como que eram os trotes, para uns que tinham uma diferença intelectual ou física, diferente da maioria, um aluno mais feioso, baixinho, aquele aluno muito alto, ou que estava acima do peso, que tinha alguma deficiência física, ou intelectual?**

B.: A primeira coisa que eles faziam era, do apelido de acordo a característica da pessoa, o tamanho, falava por exemplo, a pessoa pequena, botava apelido de montanha, o gigante de baixinho, era assim, procura o baixinho, já sabia que era o gigante era o cara mais alto, sempre botava a característica de um animal, você se parece com tanto, então vou poder esse nome, era assim néh, eu tive apelido na escola, na época era equivalente ao trabalho que eu fazia, então todos eram desta maneira. Eu achava até engraçado.

A.:O senhor já chegou a receber algum apelido?

B: O meu apelido quando era estudante, era (...), alguns que eram meus alunos no espírito santo, que conheciam meu apelido, aqui sou conhecido como zé leal, alguns que eram meus alunos no espírito santo, chegaram aqui e me tratava do meu nome real. Seu zé vamos te tratar do seu nome real, esquece que o senhor era nosso colega lá, Eu era colega e funcionário. Lá era bem tranquilo, e é engraçado que quando eu vim, para aqui, eu tinha um menino, um aluno, de lá. Eu trabalhava com 700 alunos, em Colatina. O Astrogildo chegou, o seu (...)(nome do funcionário) vai tomar conta de nós, a melhor coisa que vamos aceitar é ele, ele é uma pessoa que não tem ninguém trabalhe que nem ele, com o aluno, com a gente, e eu gosto muito dele, porque nós somos colegas como aluno, e ele foi funcionário e coordenador do internato nosso, então isso passa e vai ser tornando algo bom, eu passei por isso, e o Pedro fez o convite para trabalhar nesta parte, por que eu não queria mais mexer com aluno. O Pedro Miranda Damasceno, era diretor geral, eles que me criaram no espírito santo, quando eu comecei estudar, quando era aluno e funcionário eu fui aluno e depois funcionário, fui estudar em Colatina, era 18 km de distância, e todo dia como ele ia fazer faculdade, ele me levava e me trazia a noite, eu estudava no colégio do estado e ele na faculdade, as vezes eu chegava lá, e eu não estava, ele estava me esperando, ai quando eu venho pra cá, ele fez o convite e eu vim pra cá. Praticamente filho deles né. Não sei se você vai aproveitar alguma coisa (risos)

**A.: E os trotes, em relação aos indivíduos que apresentavam homossexualidade, havia algum?**

B: Eu nunca observei, pra mim eles não tinham diferença, não se representava tanto, não tinha diferença, geralmente na escola, existia essas pessoas, mas era muito reservada.

**A.E eles brincavam, participavam dos trotes?**

B: Não, Todos iguais, ganhavam apelido, tudinho, e a brincadeira era a mesma dos outros. Não tinha diferença não.

**A.E algum apelido fazia referência? À orientação deles?**

B: Não, nunca, pelo menos no meu trabalho era bem discreto, a trote era o mesmo. Não tinha diferença não.

**A.:Que critério, que tinha para usar o apelido, por exemplo,**

B: No caso é a aparência, não tinha regras, era só a aparência mesmo, pegava o apelido realmente muito, a pessoa que mais renegava, o apelido, se você importasse muito, com seu apelido, ai pegava mais, todo mundo brincava e chamava daquele nome, se você menos importar, poucas coisas aconteciam, ficava numa boa, ficava até o fim do curso, do jeito que começa ele termina, com o nome, do apelido, você pode observar, todos têm apelido, e é daquele que começou, vai até o fim, não muda não.

**A.:Tinha menina?**

B: Tinha, sempre interna, poucas, mais eram poucas.

**A.:Elas moravam perto?**

B:Elas moravam, alguma da cidade, A maioria eram filhas de fazendeiro, Moradores da região. Filha de funcionária.

**A. E como eram a integração delas? Com os homens?**

B: Normal, Trabalhava do mesmo jeito, ia pro campo, ia pra seção a mesma coisa, e o tratamento era o mesmo. Os professores não tinham diferença.

**A. Como era a relação, entre os que ingressavam e os do primeiro ano, e os alunos do segundo e do terceiro ano? O relacionamento dos alunos, que era do primeiro ano, e do último ano?**

B: A diferença, era os primeiros 15 dias do trote, depois entrosava, depois não tinha problema, jogava junto, brincava junto, dormia nos mesmos quartos, os quartos eram misturados, se eles quisessem, tendeu, não tinha problema, só nos 15 dias dias eram do trote, eles diziam que eram para reconhecer os amigos, então geralmente era assim, os colegas da escola, e eles entrosavam muito bem, normal, era o período de entrosamento.

**A. E como era a relação entre alunos e professores? era possível o senhor ver isso? como que os alunos se davam com os professores?**

B: Era tudo igual, não tinha diferença não ,por que geralmente, era o seguinte, o professor de sala, por exemplo, era de professor de química, português, as outras matérias que tinham na sala eles iam com o professor pro campo, não tinha diferença, era boa, e tranquila, eu nunca vi desrespeito não, pelo menos eu nunca vi, contando que não havia suspensão de aluno, isso era indisciplina do aluno, existia muito o aluno que tinha nota ruim, que precisava fazer um trabalho com ele, mais por indisciplina não existia não, os alunos os respeitavam como professor, respeitavam também os trabalhos.

**A. Você acha que tinha alguma ligação? Entre as tradições que a escola tinha, e os trotes? Em algum momento foi significado de alguma coisa que a escola tinha tradição? ou alunos antigos achavam que era uma tradição a ser mantida?**

B: Existia assim o aluno, por exemplo o aluno que entrava no primeiro ano, se ele levasse trote, no ano seguinte ele vai querer dar também, toda tradição continua, no ano seguinte, já vinha um trote mais leve, mais suave, mais comunicável, no fim eu creio, que não vai acabar, a escola não tinha, mais o aluno tinha, a escola não tinha a tradição dela fazer o trote, de ela permitir o trote. Os alunos que tinham

**A. Como o senhor colocou, o senhor foi aluno de outra escola, o senhor via diferença? As fases, há um período que foi mais anterior.**

B: Mais ou menos, Era mais rígido, porque tinha poucas pessoas que olhavam o trote de maneira diferente, e olhavam num campo de amizade, e outras olhavam no campo de violência, eu não tenho as diferenças assim, que cada escola tinha, diferença pequena, mas tinha, mais sempre no meu trabalho, procurava nivelar todos.

**A.E como o senhor ver essa diferença? aonde eles (trotos) eram mais violentos?**

B: Na parte que era mais violenta, geralmente era o refeitório, em termos de refeitório, alimentação, que os mais velhos queriam as coisas melhor, e o novatos sempre os piores, vamos supor, nas escolas que eu trabalhei, eu sempre fazia diferente, quando era uma carne , era um tipo de carne só , quando era uma coisa , era um tipo só, pra não ter confusão, vamos supor que eu chego lá e tem uma costela, e uma coxa lá , se eu chegar na sua frente, eu vou pegar a coxa e você vai pegar a costela, eu fazia desse jeito, além de coordenador , era também coordenador de serviços gerais, dentro da escola, eu olhava essa parte também.

**A. O refeitório era o lugar que mais pegava?**

B: É, mais pegava os alunos.

**A. Mais antigamente era mais pesado?**

B: Não, Que eu conheci não, a primeira escola que estudei em Colatina, com 11 anos de idade, eu com 13 anos, minha história é grande, meu pai era fazendeiro, em Cachoeira do Itapemirim, eu tinha seis anos de idade.

**A. Que trotos eram mais tradicionais na escola? no caso aqui de Uberlândia.**

B: Era mais medir escola, os principais era, limpeza no alojamento, do quarto , lavar a roupa deles, medir a escola com palito de fosforo, não era um trote violento, não batia, não brigava , pelo menos na minha presença nunca, no refeitório era isso que eles faziam , o mais ridículo que eu achava era medir o colégio, era divertido, ai ficava todo mundo, chegava na metade da escola, você errou , pode voltar pra trás , era isso o mais chato, ai o aluno voltava , começava a medir, ai pra andar de pressa , botava um no meio, pra medir pra completar , levantava seis e sete, as calcadas principais, era só aquilo que eles faziam mais. Era gostoso, não era violento, não tinha agressão, não tinha nada.

**A– O que era significado dos trotes para os alunos? Tanto do primeiro e do terceiro?**

B: Significava entrosamento, entre eles, as escolas agrotécnicas em termo de trote eram parecidas, não tinham diferenças, pelo menos, as que eu passei. Apelido era normal. Inclusive (...), (risos).

Quando eu era padeiro ainda, e eu passei assar as batatas para os alunos, eu assava no forno aquelas bandejonas que eu assava, os alunos de tarde e no forno, e a gente não tinha obrigação de fazer, eu aproveitava o calor do forno quando terminava e aproveitava e assava 600 e 700 batatas, por isso ficou zé batata. Risos. Eu sempre levava para o lado da brincadeira.

Em Colatina ninguém me conhece como (...), e sim como (...).



## ENTREVISTA Nº 10

Data: 22/01/2015. Horário: 9h/10h.

Sexo: M

Período em que permaneceu na instituição: 1975-1993.

Data de nascimento: 06/02/1951.

Formação acadêmica: Superior completo.

Eu entrei como aluno em 75 e em 78 entrei como servidor. Nesse período eu tive muito contato com os alunos. Nesse tempo todo que eu trabalhei lá eu trabalhei como professor na parte de Zootecnia. Aí depois no Terceiro ano eu fiquei mais com a parte de bovinocultura. O trote era muito forte, os principais líderes do trote era os alunos do terceiro ano. O trote era sagrado, fazia parte da cultura da escola.

**A.Os trotes o senhor presenciou, como aluno, como docente, ou como os dois?**

B.Os dois. Como aluno, era mais sério, né. Um negócio mais sério, inclusive chegava a prejudicar a pessoa. Era maus tratos mesmo. Naquela época a faixa etária era de 20 anos e o pessoal tudo de fora, pouquíssimas pessoas de Uberlândia. Os alunos do Terceiro ano era as lideranças, eles se sentiam os donos da casa, né? Durante todo o ano a turma do terceiro ano se consideravam os veteranos e as turmas do primeiro e do segundo ano eram obrigados a aceitar os trotes.

**A: Onde os trotes mais ocorriam?**

B.Na escola né? Nesse período não tinha ônibus, mais pro finalzinho já tinha ônibus. Os principais trotes mesmo, era no Refeitório, né? Geralmente o primeiro ano tinha que almoçar por último, né? Com relação a fila, a preferência era dos terceiros anos, que se consideravam como veteranos, né? Eles tinham lugares especiais, ninguém podia sentar

naquele lugar. Em determinado espaço físico dentro do refeitório era só do terceiro ano, né?

[...] Na minha época os terceiros anos sentavam no início do refeitório. Ninguém podia sentar no lugar dos veteranos.

**A. Em que período os trotes eram mais frequentes?**

B. No final do ano. No final de ano, e outra coisa também. Tinha pouquíssimos banheiros, eram banheiros coletivos. Para tomar banho, os iniciantes eram os últimos, né? Os banheiros, não tinha dessa não, tinha que tomar banho por último.

**A. Fale um pouco porque de ser no final do ano? Porque era no final do ano?**

B. Olha, eu acredito que é porque, eu friso mais o terceiro ano que estava saindo, eles, toda a vida, mandaram na escola, na questão do trote. Então eles estavam saindo, chamava de TA. Então, mais no finalzinho do ano eles estavam se achando os donos da situação. Então eu acho que acontecia mais no final do ano, porque eles já estavam se formando, então eu acredito que era mais isso, né?

**A: Então, tinha outros trotes?**

B.: Uai, tinha o famoso banho de lama, né? Aí todo mundo tinha que entrar lá, né? Coisa de início de ano, né? Jogava o pessoal nos dejetos de lama, né? Aí eles denominavam banho na lama mesmo. O apelido era sagrado, né? Todos os alunos, sem exceção tinha um apelido. Isso em todo período, desde eu como aluno, depois como professor. Toda vida teve, colocar apelido na turma, né? [...] O batismo na lama, durava um mês né? Um mês que durava as palhaçadas.

**A: Existia algum período que tinha uma comissão que cuidava do trote, algum coordenador?**

B.: No início não. Não tinha organização por parte da Diretoria da Escola. Depois de um certo período a Escola montou uma comissão pra organizar e até pra acompanhar o trote. Isso porque tava ficando muito sério, machucando aluno né. Então tinha sim, da parte da Escola uma comissão que acompanhava os trotes dos alunos. Existia uma Comissão para

tal. Normalmente aqueles que tinha mais liderança no grupo de alunos é que fazia parte da comissão.

**A: Qual a função de quem fazia parte da comissão?**

B: Era evitar o excesso, né? Pra não causar lesão nenhuma. E os alunos, a intenção era pra evitar, as duas funções, tanto do docente quanto do discente, era organizar a coisa pra não passar dos limites. E sempre era observado e respeito isso. Mas isso era mais pro final. Mas no início não, não tinha controle de parte nenhuma. [...] No final mais para os anos 90 por aí. Antes disso não tinha controle não. Então era até sério, porque alguns alunos deixavam a escola por causa disso. Chegavam a não suportar aquela situação e saíram da escola por causa disso.

**A: Qual era a posição dos professores em relação a esses alunos que aplicavam os trotes?**

B: A situação do professor? Olha era muito relativo isso, né? Alguns professores até aderiam, achavam que fazia parte para integrar o aluno no ambiente. E alguns não, eram totalmente contra, não aceitavam mesmo. Eu achava que estava certo, que o trote fazia parte daquele ambiente. Uma vez que eu vivi aquilo como aluno, e uma vez que a escola era de regime interno era uma espécie de brincadeira e entrosamento mesmo, para que o aluno integrasse naquele ambiente. Era um lugar muito isolado a escola, então era um atrativo que tinha na escola, pra pessoa se entrosar para se conhecer melhor. Lógico enquanto tinha limite e a coisa era organizada. Mas tinha muito professor que realmente eram contra, que evitavam os trotes nas reuniões muitos professores se colocavam em debate pra não deixar acontecer. E muitos outros diziam que não, que tinha que ter sim, que era só se organizar para acontecer. Eu era um desses.

**A: Como era os professores em termos de perfil e de atitude, do professor e servidor que fazia parte desse grupo que achava que tinha que ter limites ao trote. Tinha um tipo único de perfil?**

B: Olha eu acho que não. Tinha alguns servidores que trabalhavam [...] Só existia um, mas com épocas diferentes. Tinha determinadas épocas que tinham um servidor que digamos

era chamado de vigia de aluno. Então ele tava nesse grupo como servidor. E ele tentava ao máximo controlar as coisas e o relacionamento dele era bom com os professores e ele tentava ao máximo fazer o trabalho dele. Tem épocas muito distintas né. Então, tinha um ou dois servidores que eram envolvidos diretamente né. Que faziam a parte deles e evitavam ao máximo os trotes.

**A: Aproximadamente até 1985, pensando nessa faixa de tempo, já existia essa variabilidade nessa posição dos professores e dos funcionários de serem a favor ou contra o trote?**

B:Toda a vida teve, né? Ah sim.

**A: Pensando também nesse período de 69 a 85, quais os agravantes que mais aconteciam, tipo de levar para médico, ferimentos devido ao trote, tinha alguma coisa?**

B:Então, nós já levamos várias vezes alunos para a medicina, devido as brigas entre alunos. Mas devido ao trote não. Existia muita bebida alcoólica na escola, droga também, inclusive no meu período como aluno. Nos anos 80, muita droga, maconha né? Respondendo a pergunta sobre os motivos das brigas. Acredito eu, que primeiro devido a bebida alcoólica, e depois devido a ser um ambiente muito isolado, todos os alunos estariam muito estressados. Era um grupo totalmente heterogêneo. Tinha alguns pouquíssimos com nível aquisitivo alto, outros a grande maioria mais pobres. Muitos de meio rural, então era um pessoal difícil de conviver. Muitos homens fechados ali, uma situação muito diferente. Era um barril de pólvora. E se achava cada um querendo liderar, e as brigas por espaço. Várias vezes íamos separar alunos de briga. Agora em relação ao trote em si, não houve problema desse tipo não. Muitos alunos ficavam abalados em relação ao trote, mas fisicamente não.

**A: No Regimento disciplinar da Instituição, quais as punições para quem praticasse o trote?**

B:Era disso... A principal mesmo, houve desligamento de alunos, uns quatro na época por ter excedido no trote, chegaram a ponto de serem desligados da escola. E tinha uma ficha

disciplinar que o professor acompanhava o ano todo, né? Chegavam o ponto de suspender o aluno da aula, da escola e de ser expulso da escola. Já chegou a esse ponto.

**A: Questões relacionados a questão da diversidade. Como que eram os trotes aplicados com alunos negros? De Origem Indígena? De origem Asiática? Como que era?**

B: Pra ser sincero pra você, não tinha muita distinção não, né? Porque ali era um ambiente que parece que se igualavam. Todos que estavam ali estavam na mesma situação. Era mesmo muito fechado. Se tinha um grupo ali acabou, todo mundo a mesma coisa. Não tinha essa distinção. O próprio ambiente, o próprio internado igualava o grupo.

**A: Como era o trote para alunos que tinham alguma característica física ou intelectual diferente da maioria?**

B: Ah... Existia algumas bobagens de contar pastilhas. Às vezes chegava aqueles “menos inteligente” Então, às vezes perguntavam quantas pastilhas, e alguns queriam contar quantas pastilhas tinham. Outros já pediam uma fita métrica para medir e multiplicar. Os gordinhos mandavam fazer apoio que não tinham a mínima condição física para fazerem, né?

**A: E os trotes com os alunos homossexuais?**

B: Havia alunos, mas interessante que eram pouquíssimos, né? Eu não sei te especificar se tinha algum trote pra eles, né? Agora essa brincadeira de chamar de bicha de boiola era normal, digamos normal não era, mas fazia parte. Agora que era discriminado que era é muito, por todos né. Existia uma discriminação muito forte em relação ao homossexual. Eu lembro que uns dois saíram por causa disso. Era discriminado mesmo, né? Todos nós discriminávamos. Hoje não, né? Agente vê que se tiver os alunos nessa condição já não são tanto discriminados.

**A: Então, esses alunos eram chamados para os trotes?**

B: Sim eram, nesse sentido de discriminá-los, né? Não sei se tinha um trote específico pra eles. [...] Eram a mesma coisa, não fazia diferença não. Mas sempre mais discriminado em relação a [...]. Um *bullying* maior, mais forte. Apelidos mais característicos né? De “Rosinha”. Acho que foram uns dois que saíram da escola por causa disso, por ser homossexual. Eram e [...] e todos os dois, é assumiram a homossexualidade. Agora tinha mais alguns, uma coisa assim, que não assumiam, ficavam meio retraídos, ficavam no campo e não assumiam, ficava mais complicada ainda a situação. Os que assumiam não aguentavam a pressão e pediam para sair da escola. Os outros ficavam lá e terminavam os cursos.

**B: Qual o critério para colocar os apelidos?**

A: O critério para definir o apelido era olhar na cara do caboclo e pôr o apelido, no momento. No grupo tem aqueles que tem criatividade para olhar na pessoa e colocar o apelido né? Ah, vamos chamar fulano de tal disso e daquilo. E esse apelido sempre de acordo com as características físicas do indivíduo e do comportamento também, né?

**A: Tinha alunas mulheres?**

B: Na minha época de aluno, só masculino. Mas na minha época de professor já tinham alunas. Elas tinham o alojamento separado, né? Agora os trotes entre elas eram muito poucos.

A: Na questão de trotes e da cultura institucional. Tinha relação entre o trote e as tradições escolares?

B: Não. Não porque, o trote era [...] Toda vida o tradicional do trote era o banho de lama, esse era sagrado. Os outros não, com o passar dos anos mudavam os tipos de trotes. Os trotes mudavam. Agora o único tradicional que tinha era o banho de lama. [...] Se considerar como trote, o apelido era sagrado. Era uma tradição da escola. Toda a vida teve, mesmo quando começou a escola sempre teve. O trote é exclusivo na minha maneira de pensar do internato. Mas na escola agrícola eu penso ser legítimo por ser ali perto assim. É isso que eu já comentei anteriormente [...].

**A: Qual o significado dos trotes para os alunos?**

B:Primeira coisa para integrar o grupo. Agora o terceiro ano, o objetivo dele era demonstrar superioridade e liderança. Eles achavam que tinham que dar o trote para demonstrar o espírito de liderança. E por incrível que pareça os que recebiam o trote achavam que era normal. Não se opunha não. Raspara a cabeça, tinha que raspar a cabeça mesmo. Ninguém podia dizer que não ia participar do trote. Por mais que apareciam os “cascas grossa”, até certo ponto ele aceitava o trote porque fazia parte da cultura da escola, até certo ponto, lógico. Até determinado limite. Até certo ponto todo mundo aceitava os trotes, era normal.

**A: Mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?**

B:Não. Eu acho que é um tema bem interessante, bem legal, porque hoje eu não como anda mais. Estou afastado da educação tem muito tempo. A gente tem visto muitos problemas seríssimos com o trote e que traz prejuízos para toda a comunidade. Hoje eu não vejo com bons olhos os trotes não. Penso eu acredito que não é viável. Agora estamos falando de épocas totalmente diferentes e ambientes totalmente diferentes. A Escola Agrícola era um lugar muito isolado. Então a cabeça daquele grupo estava voltada para isso, com esse tipo de brincadeira. Mesmo fora do ambiente de escola, de sábado, de domingo de se divertir fazendo trote nos outros. Era uma faixa etária muito diversificada, uma faixa etária de 20 anos no começo, né? É isso.

**FALA ENTRE O ENTREVISTADOR E O ENTREVISTADO** (Entrevistador explana a importância da diversidade de entrevistas, por mais que os depoimentos sejam parecidos, sempre há pontos de vistas diferentes sobre o mesmo fato vivido e compartilhado).

[...] Eu acho que a Escola Agrícola ensinou muito, naquela época... Ali você aprende ou não suporta o sistema. É um aprendizado muito bom aquilo lá [...]. Eu saí da Escola em

93 [...] eu ocupei cargo de direção de departamento. [...] Eu fui coordenador da área de campo vários anos, então, a indisciplina do aluno interferia lá no meu setor, então, por exemplo o aluno não foi lá na bovino hoje cuidar do gado, porque estava dormindo. E isso em todos os sentidos fazia parte. Então queira ou não você estava envolvido na vida do aluno, então se estava dormindo, fazendo outra coisa, interferia no nosso trabalho lá na escola. Naquela época dependia diretamente da mão-de-obra do aluno para fazer tudo aquilo. Não adianta falar que era aula prática, era trabalho mesmo. Na verdade não era. Eles trabalhavam o dia inteiro, arrumando cerca. Bater pasto, enxada, limpar rego d'água. Agente tinha que colocar aquilo ali como aula prática. Não era aula prática, era a manutenção da escola. Lavar os banheiros, eram os alunos que lavavam os banheiros. Os alunos mais humildes se submetiam e não questionavam mas, os melhores de situação não se submetiam. **[Dificuldades no entendimento da fala devido a muitos ruídos e qualidade do áudio].**

[...] Eram pouquíssimos alunos naquela época, e chamava o trabalho de aula prática. A vamos tirar os alunos da sala de aula porque vai chover e eles precisam carregar os sacos de arroz lá do pasto. Muitos professores não concordavam, mas precisava fazer aquilo. A mão de obra era do aluno. Muitos professores iam contra, brigavam com o sistema, porque não concordavam com isso. E aí começavam as brigas né? [...] tem causos interessantes daquela época né, que faz parte do sistema, né? A Escola foi um espetáculo, foi um excelente local de trabalho, eu ainda tenho muitas amizades lá. Às vezes eu ia no Encontro de Egressos. O primeiro encontro foi eu que organizei. Tinha lá a Associação de ex alunos do Colégio Agrícola, né? Era ela quem organizava os encontros de egressos.

A entrevistadora se despede do entrevistado, e agradece.