

RITA DIANA DE FREITAS GURGEL

A TRAJETÓRIA DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE NATAL:  
REPÚBLICA, TRABALHO E EDUCAÇÃO (1909 – 1942)

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inês Sucupira Stamatto

NATAL–RN  
2007

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA  
Divisão de Serviços Técnicos

Gurgel, Rita Diana de Freitas.

A trajetória da Escola de Aprendizes Artífices de Natal: República, Trabalho e Educação (1909–1942) / Rita Diana de Freitas Gurgel. – Natal, 2007.  
230 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inês Sucupira Stamatto.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós - Graduação em Educação.

1. Ensino profissional - Tese. 2. Escola de Aprendizes Artífices - Tese. 3. Industrialização - Tese. 4. Disciplina – Tese. I. Stamatto, Maria Inês Sucupira. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 371.13(043.2)

RITA DIANA DE FREITAS GURGEL

A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE NATAL: REPÚBLICA, TRABALHO E  
EDUCAÇÃO (1909 – 1942)

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção  
do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em 31/08/2007

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inês Sucupira Stamatto (Orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elizete Guimarães Carvalho (Examinadora Externa)  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

---

Prof. Dr. Antônio Carlos Ferreira Pinheiro (Examinador Externo)  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

---

Prof. Dr. José Evangelista Fagundes (Examinador Externo)  
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - (Assu)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlúcia Menezes de Paiva (Examinadora Interna)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Queiroz (Examinadora Interna)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eva Cristini Arruda Câmara Bastos (Examinadora Interna)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (Currais Novos)

Natal – RN, 30 de junho de 2007

Aos meus filhos Pedro Augusto e Augusto César

## AGRADECIMENTOS

A Deus, supremo mentor de todas as coisas, dos nossos destinos, de nossas obras.

A realização desta pesquisa só foi possível graças à colaboração direta e indireta de muitas pessoas do meio acadêmico, funcionários das instituições consultadas, como o Instituto Histórico Geográfico do Rio Grande do Norte (IHG – RN), o Arquivo Público do Estado e o Centro Federal de Educação Tecnológica. Gostaríamos de registrar o nome de algumas pessoas que foram fundamentais na elaboração desta tese, às quais reiteramos nossos agradecimentos.

À professora Dr.<sup>a</sup> Maria Inês Sucupira Stamatto, pela valiosa orientação.

À professora Dr.<sup>a</sup> Marlúcia Paiva, pela marcante presença na minha trajetória acadêmica.

À professora Dr.<sup>a</sup> Maria Arisnete Câmara de Moraes, Coordenadora da Base de Pesquisa *Gênero e Práticas Culturais*, pelas valiosas discussões promovidas no seu grupo de pesquisadores, uma experiência profícua, que me abriu novas perspectivas teóricas.

Ao Dr. Enélio Petrovich, presidente do IHG – RN, pelo respeito dispensado aos pesquisadores que procuram aquele instituto.

Aos funcionários do IHG – RN e do Arquivo Público pela indizível ajuda na localização e disponibilização dos documentos.

A amiga Luciene Chaves de Aquino, sempre presente na minha caminhada em busca do saber.

Aos colegas professores(as) e coordenadores(as) da Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte – FACEX, pelo incentivo.

À direção do Centro Federal de Educação Tecnológica, especialmente à Arilene Lucena de Medeiros, da Assessoria de Comunicação daquela instituição.

A meu marido, Gilsenberg Gurgel Pinheiro, por sua generosa compreensão.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O passado é, por definição, um dado que coisa alguma pode modificar. Mas o conhecimento do passado é coisa em progresso, que ininterruptamente se transforma e se aperfeiçoa.

Marc Bloch.

## RESUMO

Criadas pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, as 19 Escolas de Aprendizizes Artífices, localizadas estrategicamente nas capitais brasileiras, representaram um dos mais importantes feitos em favor da formação de mão-de-obra qualificada nas primeiras décadas do século XX. Este trabalho consiste em uma pesquisa histórica, que teve por base as informações obtidas de diferentes fontes documentais (Leis, Decretos, Relatórios Ministeriais, Mensagens Governamentais, Livros de Matrícula, Livros de Assentamento de Pessoal, fotografias e cartas) e de notícias veiculadas no jornal *A República*, disponíveis no Instituto Histórico Geográfico do Rio Grande do Norte (IHG–RN), no Arquivo Público do Estado (APE–RN) e no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET–RN). Retrata a configuração que a experiência da Escola de Aprendizizes Artífices assumiu no Rio Grande do Norte desde 1909, quando foi criada com o nível primário, até 1942, quando a Lei Orgânica do Ensino Industrial alterou o ensino profissional, transformando-o em nível secundário. No Rio Grande do Norte, a Escola de Aprendizizes Artífices foi inaugurada em Natal, no dia 03 de janeiro de 1910, com a finalidade de formar operários e contramestres por meio de ensino prático e dos conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício. A Escola do Rio Grande do Norte contribuiu para a consolidação do projeto político-ideológico de construção da nacionalidade brasileira pela ministração de conteúdo patriótico e cívico-militar, destacando-se a inserção do escotismo escolar como expressão da militarização das práticas educativas para o controle dos corpos. Apesar de o ensino profissional ter sido utilizado para a imposição de modelos culturais, subjacentes às relações de produção capitalista, que eram exigidas dos trabalhadores, a Escola de Aprendizizes Artífices de Natal respondeu a uma demanda local, o que reforça a defesa de que sua criação, naquele momento histórico, atendeu bem mais a uma preocupação de cunho político-ideológico do que àquela voltada ao desenvolvimento econômico e educacional da população norte-rio-grandense.

Palavras-chave: Ensino profissional. Escola de Aprendizizes Artífices. Industrialização. Disciplina.

## RÉSUMÉ

Créées par le Décret n° 7.566, le 23 septembre 1909, les 19 *Escolas de Aprendizizes Artífices* (Écoles d'Apprentis Artisans) stratégiquement situées dans les capitales des états brésiliens, représentaient l'une de plus importantes réalisations pour la formation de main-d'oeuvre qualifiée dans les premières décennies de XXème siècle. Alors, ce travail est constitué par une recherche historique ayant eu pour base les informations apportées par des documents divers (Lois, Décrets, Rapports et Messages Gouvernementales, Livres des Immatriculations) et des nouvelles publiées dans le journal *A República*, disponibles à l'Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte – IHG-RN, à l'Arquivo Público do Estado et au Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET–RN). On montre la configuration que l'expérience de l'École d'Apprentis Artisans a constituée au Rio Grande do Norte à partir de 1909, créée avec le niveau élémentaire jusqu'au 1942, quand la Lei Orgânica do Ensino Industrial a changé cet enseignement en le modifiant pour le niveau secondaire. Dans l'état du Rio Grande do Norte (RN), ce genre d'école a été créée le 3 janvier de 1910. La finalité était la formation des ouvriers et contremaîtres par l'enseignement pratique et technique nécessaires aux mineurs qui puissent apprendre un métier. L'école du RN a contribué pour la consolidation du projet politique-idéologique de la construction de la nationalité brésilienne, par des pratiques de contenu patriotique et civique-militaire, en détachant l'insertion du scoutisme scolaire comme expression de la militarisation des pratiques éducatives pour le contrôle des corps. Malgré l'enseignement professionnel avoir été utilisé pour l'imposition des modèles culturels sous-jacents aux rapports de production capitaliste qui étaient exigés des travailleurs, la Escola de Aprendizizes Artífices de Natal a répondu à la demande locale, ce qui renforce l'idée que sa création dans ce moment historique a attendu surtout le but politique-idéologique plutôt que celui du développement économique et éducationnel de la population norte-riograndense.

Mots-Clés: Enseignement Professionnel. École d'Apprentis-Artífices. Industrialisation. Discipline.



## RESÚMEN

Creadas por el Decreto nº 7.566, de 23 de septiembre de 1909, las 19 Escuelas de Aprendices Artífices, ubicadas estratégicamente en las capitales brasileñas, han representado uno de los más importantes hechos en favor de la formación de mano de obra calificada en las primeras décadas del siglo XX. Este trabajo consiste en una investigación histórica, que tuvo por base las informaciones obtenidas de distintos fuentes documentales (Leyes, Decretos y Mensajes Gubernamentales y Libros de Registro) y de notas vehiculadas en el periódico *A república*, disponibles en el Instituto Histórico Geográfico de Rio Grande do Norte, en el Archivo Público del Estado y en el Centro Federal de Educación Tecnológica de Rio Grande do Norte (CEFET–RN). Retrata la configuración que la experiencia de la Escuela de Aprendices Artífices asumió en el Rio Grande do Norte desde 1909, cuando fue creada con el nivel primário, hasta 1942, cuando la Ley Orgânica de la Enseñanza Industrial ha cambiado la enseñanza profesional, transformándola en nivel secundário. En el Rio Grande do Norte, la Escuela de Aprendices Artífices fue inaugurada en Natal, en el 03 de enero de 1910, con la finalidad de formar obreros y contra maestros por medio de la enseñanza práctica y de los conocimientos técnicos necesarios a los menores que pretendieran aprender un oficio. La Escuela de Rio Grande do Norte ha contribuido para la consolidación del proyecto político-ideológico de construcción de la nacionalidad brasileña por la ministración de contenido patriótico y cívico-militar, destacándose la inserción del escotismo escolar como expresión de la militarización de las prácticas educativas para el control de los cuerpos. Pese a que la enseñanza profesional haya sido utilizado para la imposición de modelos culturales, subyacentes a las relaciones de producción capitalista, que eran exigidas de los trabajadores, la Escuela de Aprendices Artífices de Natal respondió a una demanda local, lo que refuerza la defensa de que su creación, en aquel momento histórico, atendió bien más a una preocupación de cuño político-ideológico que aquella vuelta al desarrollo económico y educacional de la población norte-rio-grandense.

Palabras-clave: Enseñanza profesional. Escuela de Aprendices Artífices. Industrialización. Disciplina.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Programa das oficinas da Escola de Aprendizes Artífices no ano de 1913.....	68
Quadro 2	Seções de Trabalhos das Escolas de Aprendizes Artífices.....	95
Figura 1	Escola de Aprendizes Artífices em 1910 .....	141
Figura 2	Sala de aula do curso primário (prédio do antigo Hospital de Caridade).....	142
Figura 3	Avenida Rio Branco em 1913.....	144
Figura 4	Liceu Industrial do RN (Av. Rio Branco após reforma de 1937.....	145
Figura 5	Seção de trabalhos de madeira do Liceu Industrial em 1937.....	150
Figura 6	Fundos do prédio do Liceu Industrial do RN (antes da reforma de 1937).....	151
Figura 7	Planta baixa do pavimento térreo do conjunto arquitetônico do edifício da Avenida Rio Branco (por volta de 1940).....	152
Figura 8	Planta baixa do pavimento superior de todo o conjunto arquitetônico do edifício da Avenida Rio Branco (por volta de 1940).....	153
Figura 9	Centro Federal de Educação Tecnológica do RN.....	155
Figura 10	Funcionários da Escola de Aprendizes Artífices de Natal no ano de 1913.....	159
Quadro 3	Exames realizados na Escola de Aprendizes Artífices no curso primário e de Desenho no ano de 1924.....	178
Quadro 4	Exames realizados na Escola de Aprendizes Artífices nas oficinas no ano de 1924.....	179
Figura 11	Exposição de novembro de 1937 na Escola de Aprendizes Artífices de Natal.....	181
Figura 12	Liceu Industrial do Rio Grande do Norte, exposição em 1942.....	183
Figura 13	Solenidade de passagem da Bandeira no Liceu Industrial (1942).....	200
Figura 14	Partida de futebol realizada no Liceu Industrial (07 de setembro de 1941).....	202
Figura 15	Aula de Educação Física no Liceu Industrial (1942).....	203

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número alunos matriculados nas Escolas de Aprendizizes Artífices e percentual de freqüências destes, no ano de 1910.....	64
Tabela 2	Matrícula nos cursos e oficinas da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal, no ano de 1913.....	71
Tabela 3	Matrícula nos cursos e oficinas da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal, no ano de 1915.....	74
Tabela 4	Exportações de açúcar no RN: 1910-1922.....	89
Tabela 5	Matrículas dos alunos da Escola de Aprendizizes Artífices nos anos de 1924 a 1927 nos cursos diurno e noturno.....	98
Tabela 6	Matrícula dos alunos da Escola de Aprendizizes ano de 1928 e as respectivas oficinas, nas quais se matriculavam os aprendizes.....	103
Tabela 7	Matrícula de primeira época dos alunos da Escola de Aprendizizes no ano de 1930 e respectivas oficinas em que se matriculavam.....	107
Tabela 8	Matrícula de primeira e segunda épocas dos alunos da Escola de Aprendizizes no ano de 1931 e as respectivas oficinas em que se matriculavam.....	108
Tabela 9	Matrículas do curso diurno da Escola de Aprendizizes Artífices nos anos de 1932 e 1933.....	111
Tabela 10	Matrícula do curso diurno no ano de 1937.....	116
Tabela 11	Matrícula, no ano de 1938, do Curso Noturno por profissões dos alunos.....	116
Tabela 12	Matrícula do curso diurno da Escola de Aprendizizes Artífices nos anos de 1938 a 1942.....	117
Tabela 13	Horários do 1º, 2º, 3º e 6º anos do Liceu Industrial no ano de 1938.....	118
Tabela 14	Salários pagos aos funcionários no ano de 1911.....	157

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1 Os caminhos que levaram à construção da investigação.....	12
1.2 Os desafios do pesquisador no processo de leitura e categorização das fontes.....	16
1.3 O cotidiano escolar e as relações de poder.....	23
1.4 A educação como fator de sujeição dos corpos numa sociedade disciplinar.....	26
1.5 Formação profissional e trabalho.....	29
<b>2 AS BASES PARA O ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL: AS CASAS DE EDUCANDOS ARTÍFICES (SÉCULO XIX)</b> .....	37
2.1 O Colégio de Educandos Artífices de Natal: 1858 – 1862.....	37
2.2 O limiar dos discursos (dês)favoráveis ao ensino profissional.....	49
<b>3 RECOMPONDO A TRAJETÓRIA DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE NATAL (1909 – 1942)</b> .....	55
3.1 O Regulamento de criação da Escola e seus ajustes.....	55
3.2 A industrialização das Escolas de Aprendizes Artífices.....	93
3.3 A subordinação ao Ministério da Educação e Saúde Pública.....	105
3.4 A Lei Orgânica do Ensino Industrial.....	121
<b>4 A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE NATAL: IMPLANTAÇÃO E ESTRUTURA ADMINISTRATIVA</b> .....	139
4.1 O espaço físico da Escola.....	139
4.2 A administração, os funcionários e os professores.....	157
<b>5 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA MODELAÇÃO DOS CORPOS NO COTIDIANO DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES</b> .....	175
5.1 A propaganda da ética do trabalho: as festas, a exposição da produção das oficinas e a premiação dos alunos.....	176
5.2 A ordem, a disciplina e a vigilância: marcas do cotidiano na Escola de Aprendizes Artífices de Natal.....	189
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	208
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	213
<b>ANEXOS</b> .....	229

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Os caminhos que levaram à construção da investigação

Foi durante o período da iniciação científica, como aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, que senti despertado o desejo de pesquisar sobre a história da educação norte-rio-grandense. Nessa época, integrava o corpo de bolsistas da Base de Pesquisa *Educação e Sociedade* que processava o Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias do Rio Grande do Norte, a partir de acervos existentes no Arquivo Público – RN e do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte – (IHG–RN), sendo a maioria dessas fontes pertencentes ao IHG. A pesquisa culminou com as obras *A Educação no Rio Grande do Norte: fontes oficiais – século XIX*, volume I e século XX o volume II<sup>1</sup>.

Os momentos de investigação no IHG – RN levaram-me a localizar vários registros sobre a educação do Estado, em sua maioria manuscritos. A leitura desses documentos abriu amplos caminhos para conhecimento de alguns aspectos culturais muito significativos, sobretudo os arranjos e improvisos da política educacional do século XIX.

Participar dessa pesquisa foi fundamentalmente importante no meu percurso acadêmico, especialmente quando, ao concluir o curso de Pedagogia, ingressei (por processo seletivo) no Curso de Especialização em Educação da UFRN. Valeu-me, nesse momento, a experiência de haver-me envolvido anteriormente em um projeto de pesquisa de cujo processo me fazia beneficiária, uma vez que a documentação levantada nos acervos já mencionados subsidiou a escritura de meu trabalho monográfico *A Instrução Pública no Rio Grande do Norte: 1850 - 1870*.

Concluída a Especialização decidi dar continuidade aos estudos via curso de Mestrado, que resultou na dissertação intitulada *O Colégio de Educandos Artífices: educação popular e ensino profissionalizante no Rio Grande do Norte (1858 – 1862)*. A investigação realizada nesse processo contemplou a política de formação profissional disseminada pelos governos provinciais no RN durante o Império. Especificamente, propusemo-nos pesquisar sobre a formação profissional para o

---

<sup>1</sup>Essa pesquisa foi realizada no Rio Grande do Norte sob a coordenação do Prof. Dr. José Willington Germano.

trabalho, que foi desde, o início, destinada aos meninos das camadas populares com a finalidade de, por um lado, *integrá-los* à sociedade e, por outro, formar mão-de-obra.

Constatamos – tal como prevíamos – que algumas investigações em torno dessa temática já haviam sido realizadas. Não obstante, a abordagem sobre o ensino profissional mostrava-se lacunar em se tratando da educação norte-rio-grandense. Se traçarmos um paralelo comparativo com as abordagens relativas ao ensino primário e secundário, verificaremos que o ensino profissionalizante se coloca quase à margem no processo de recomposição da história da educação no nosso Estado.

Dada a escassez de informações, optamos por realizar nossa investigação sobre o primeiro estabelecimento de ensino profissional do Rio Grande do Norte no século XIX, o Colégio de Educandos Artífices, criado em 1858 pelo então Presidente da Província, Antônio Marcelino Nunes Gonçalves. Essa instituição destinava-se ao ensino de ofícios aos meninos pobres e desvalidos.

Conhecer o esboço do ensino profissional brasileiro e norte-rio-grandense instituído pelos governos provinciais e materializado nos Colégios de Educandos Artífices significou a possibilidade de delinear os caminhos que, a partir daí, o ensino profissional iria percorrer nos anos seguintes.

À medida que líamos as produções dos historiadores brasileiros da educação sobre o *Ensino Profissional*, nossa paixão pelo tema aumentava e o interesse para continuarmos nesse caminho era reforçado. Resolvemos, então, proceder à verticalização dessa temática num projeto de tese de doutoramento.

No esforço de emprendermos, via abordagem histórica, um estudo que contemplasse a política sistemática de formação profissional disseminada pelo Governo Federal, decidimos realizar uma pesquisa sobre a Escola de Aprendizes Artífices de Natal, importante instituição de educação popular e difusora dos ideais republicanos.

O recorte investigativo, de certa forma, já se impusera: partiríamos do ano de 1909, marco da criação das 19 Escolas de Aprendizes Artífices, pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Restava-nos decidir quanto ao período a ser abrangido pela pesquisa. Optamos por um percurso entre 1909 e 1942, em virtude de ser este último (1942) o ano em que o ensino profissional sofreu significativas mudanças advindas da organização dada pela Lei Orgânica do Ensino Industrial

(Decreto-lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942). A delimitação temporal justifica-se, enfim, por duas razões: parte do ano de criação da instituição (1909) – notadamente uma escola de nível primário; e perpassa as mudanças proporcionadas pela mencionada lei, entre outras a transformação em escola de nível secundário. Além disso, esse é um período relevante à constituição/construção da história da educação norte-rio-grandense, marcado por avanços e recuos, no que diz respeito ao ensino popular, do qual não se pode tratar sem uma referência ao cenário político, econômico e social que definiu o rumo da política educacional da época.

No processo investigativo, inicialmente, procuramos localizar, no Arquivo Público – RN os registros sobre a criação da Escola e sua trajetória institucional. Lá, encontramos algumas Mensagens Governamentais que faziam menção à instituição.

O próximo passo na busca pelas fontes foi em direção ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET–RN), que vivenciava uma greve deflagrada pelos servidores no segundo semestre de 2005, o que nos impediu de iniciar a pesquisa naquela primeira investida. Sendo assim, dirigimo-nos ao Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte com o intuito de localizar, no jornal *A República*, informações sobre a Escola de Aprendizes Artífices de Natal. Naquele local, trabalhamos com um considerável número de matérias; no entanto, sentimos falta de alguns números da década de 30 e outros dos anos iniciais da década de 40. Cabe dizermos que o jornal *A República*, sendo, à época, não apenas um veículo transmissor de informações mas também de notícias oficiais à população, não pode ser visto como neutro ou imparcial, à margem da realidade social, econômica e política. Por isso mesmo, neste trabalho, o referido jornal consistiu em fonte documental.

Terminada a greve, voltamos ao CEFET–RN onde o acolhimento foi imediato. Grande foi nossa surpresa ao descobrirmos que a Direção não tinha conhecimento sobre a existência de documentos que contemplassem a origem da Escola. Diante de seu arquivo, não tínhamos noção de como começar o trabalho. Institivamente, olhando aquele material todo empilhado (distribuído desordenadamente em dois grandes cômodos), fomos procurando, sempre em direção daqueles que aparentavam estar arquivados há muito tempo. Após duas semanas de um trabalho de garimpagem, fomos encontrando os documentos que embasaram nossas análises: livros de matrícula, o livro de assentamento do pessoal (diretores, professores e funcionários), livros de romaneio (despesas e receitas), os

livros de inventários (bens móveis das oficinas), os diários de chamada, fotografias, ofícios, discursos e telegramas. Todas essas fontes (cujo estado de conservação – vale ressaltar – atrapalhou a extração das informações) ajudaram-nos, a conhecer algumas das dimensões do cotidiano dos aprendizes: o processo de formação, seus professores, os diretores e os funcionários, bem como a marcante disciplina da instituição nesse processo. Em função desses registros, portadores de memória, conseguimos reconstituir a história da instituição, uma pretensão de nossa pesquisa; o seu verdadeiro alvo.

Conforme mencionamos, os documentos<sup>2</sup> não estavam em bom estado de conservação, pois os cupins haviam devorado alguns livros de matrícula e a umidade tomara conta de boa parte de outros. Mas as fontes existiam; essa era a boa notícia. E eram inúmeras! Informamos à Assessoria de Comunicação do CEFET–RN, que, por sua vez, levou ao conhecimento da Direção o fato da existência do acervo e de seu estado de conservação. Em defesa desse patrimônio, segundo nos informaram posteriormente, vem sendo desenvolvido um trabalho de recuperação dos documentos, pois o CEFET–RN tem projeto de fazer um grande evento para comemorar os 100 da instituição (em 2009), e esse material, com certeza, abrilhantará as exposições que serão realizadas.

Nesta abordagem, fizemos uso de algumas fotografias como fonte documental, o que possibilitou, em alguns momentos, tratar de algumas ocorrências institucionais que o registro fotográfico procurou revelar. No entanto, salientamos que, assim como outras fontes de informação, as fotografias não podem ser aceitas como espelho fiel da realidade dos fatos. Como advoga Kossoy (2002, p. 22), as fotografias “são plenas de ambigüidades, portadoras de significados não explícitos e de omissões pensadas, calculadas, que aguardam pela competente decifração”. Além disso, têm

[...] uma *realidade própria* que não corresponde necessariamente à realidade que envolveu o assunto, objeto do registro, no contexto da vida passada. Trata-se da realidade do documento, da representação: uma *segunda realidade*, construída, codificada, sedutora em sua montagem, em sua estética, de forma alguma ingênua, inocente, mas que é, todavia, o elo material do tempo e espaço representado, pista decisiva para desvendarmos o passado (KOSSOY, 2002, p. 22).

---

<sup>2</sup>A palavra documento vem do termo latino *documentum*, derivado de *docere* “ensinar”, que evoluiu para o significado de “prova” e é amplamente usado no vocabulário legislativo no século XVII. O sentido moderno de testemunho histórico data apenas do início do século XIX (LE GOFF, 1996, p. 536).



O uso dessa fonte documental foi dificultado em virtude de não podermos identificar, individualmente, os participantes da cena, ou mesmo o autor do registro. Em algumas delas, conseguimos identificar o ano, porque alguém (certamente quem fazia parte do registro fotográfico) se encarregou desse feito. Mesmo assim, em relação à maioria, não foi possível identificar em que data, precisamente, as fotografias foram tiradas.

Vale ressaltar que o material encontrado no CEFET–RN não foi suficiente para tecermos a análise pretendida. Imaginávamos que encontraríamos os relatórios dos diretores, o que não sucedeu. Em virtude da ausência desses registros, pesquisamos, via *internet*, os relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio dos anos de 1913 a 1929, considerando o fato de que, já na década de 30, as escolas passaram a ser subordinadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública. A busca rendeu insignificante subsídio: à exceção do relatório de 1932, nenhum outro foi localizado.

Mesmo assim, o material de que dispúnhamos oportunizou-nos não só realizar indagações, mas algumas constatações intrigantes: a Escola de Aprendizes Artífices, embora tivesse sido criada em um novo contexto político, econômico, social e cultural, guardava algumas continuidades em relação àquela instituição por nós pesquisada no período imperial (Colégio de Educandos Artífices). E a semelhança não estava apenas no currículo (desvinculação entre as disciplinas do ensino primário e o ensino prático dado nas oficinas); estava também na manutenção da disciplina e nas relações cotidianas de poder.

## **1.2 Os desafios do pesquisador no processo de leitura e categorização das fontes**

No trabalho com as fontes primárias, não procedemos a uma mera leitura da documentação, mas buscamos interpretar cada documento em suas entrelinhas, pois além de captarmos as informações, vimos a necessidade de fazer uma leitura crítica, que, por muitas vezes, é silenciada em algumas análises históricas.

A despeito dos silêncios que a historiografia tradicional produz, acreditamos

[...] que é preciso ir mais longe: questionar a documentação histórica sobre as lacunas, interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços brancos da história. Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio, e

fazer a história a partir dos documentos e da ausência de documentos (CERTEAU, 1974 apud LE GOFF, 1996, p. 109).

É bem nessa linha de raciocínio que se justifica o nosso interesse em trabalhar documentos oficiais. Entendemos que essas fontes são essenciais para esclarecer algumas idéias obscuras (e cristalizadas) que se reproduziram pela historiografia. É evidente que os documentos, por si sós, não são a solução para sanar as dificuldades com as quais convive a interpretação histórica. Faz-se necessário o debate sistemático no campo historiográfico e o aprofundamento de certas questões teórico-metodológicas. Em tal perspectiva, o trabalho de interrogar e interpretar obriga o historiador a voltar-se para um certo passado, aparentemente resolvido, fazer emergir novos problemas e estabelecer novas questões. Isso porque “fazer História é um trabalho que exige um olho no presente e outro naquilo que o passado escolheu guardar para a realização desse trabalho” (LOPES, 1992, p. 20). Afinal, como relembra Certeau (2000, p. 32), “a História é uma prática (uma disciplina), seu resultado (o discurso) e a relação de ambos, uma produção”.

A escolha de determinadas fontes, no nosso caso a documentação já revelada, implicou um trabalho teórico-metodológico que, de certa forma, definiu os rumos da nossa investigação. À medida que interrogávamos esses documentos, descobríamos que nossas fontes de pesquisa divergiam daqueles que se apóiam em pinturas ou histórias de vida. Tratava-se de documentação oficial como Leis, Decretos, Mensagens Governamentais, fotografias, livros de matrícula, diários de chamada, livros de assentamento de pessoal, correspondências, ofícios, relatórios etc., documentos que, investigados (e até mesmo como letra morta), constituem a memória da educação norte-rio-grandense. Foram essas fontes de naturezas tão diversas que puderam nos aproximar do que teriam sido as práticas educativas da instituição objeto de estudo.

Considerando tal observação, adotaremos a proposta de Le Goff (1996), que toma os documentos como monumentos, procurando desvendar por meio deles o sujeito produtor e as relações de poder estabelecidas na sociedade que o fabricou. Sendo assim, “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1996, p. 545).

No sentido de desvelar essas relações, empreendemos uma pesquisa histórica sobre a criação da Escola de Aprendizes Artífices de Natal. Buscamos

verificar as formas pelas quais ela contribuiu para a consolidação do projeto político-ideológico de construção da nacionalidade brasileira, por meio das práticas<sup>3</sup> de conteúdo patriótico e cívico-militar, dentre estas a inserção do escotismo escolar como expressão da militarização e do nacionalismo no cotidiano da Escola, bem como para a manutenção da disciplina. Examinamos, ainda, o papel do ensino profissional na imposição de modelos culturais que o crescimento das relações de produção capitalista requeria dos trabalhadores.

Estudar a participação do RN no processo de estabelecimento da rede federal de escolas profissionais corresponde a um investimento que não recebeu a necessária atenção da historiografia norte-rio-grandense. Com certeza, há algumas produções intelectuais que já se encarregaram de traçar a cronologia dessas instituições e de reviver o cenário econômico em que foram instaladas, sem, contudo, tratar da relação existente entre a formação profissional e os discursos propagadores da República e da disciplina no controle dos corpos nas atividades cotidianas. Predominantemente, os estudos sobre o ensino profissional têm adotado vertentes que os configuram como sendo voltados para a formação de mão-de-obra e para a resolução do problema da delinqüência. Ambas as abordagens deixaram suas contribuições às pesquisas sobre a temática.

A iniciativa para estudar a história do ensino profissional no RN é decorrente de nossa pretensão em conhecer o funcionamento da instituição objeto de estudo (os mecanismos de conformação nesse modelo de sociabilidade resultante do novo regime estabelecido no País – o regime republicano. Com tal propósito, intencionávamos entender alguns procedimentos educacionais próprios desse nível de ensino.

Para isso, estabelecemos categorias analíticas que nos permitiram analisar e compreender a instituição estudada, destacadamente as relações de poder e a disciplina do corpo, o que se fez relevante para o estudo do objeto. De acordo com Lopes (1992, p. 23), o ato de categorizar corresponde a um “movimento integrado/articulado de escandir/reagrupar, reorganizar e desagrupar”, que culmina numa mediação entre o conhecimento já produzido, as fontes que o historiador selecionou e as fontes às quais precisou recorrer.

---

<sup>3</sup> Maneira como, historicamente, é produzido um sentido e, diferencialmente, construída sua significação. A ênfase metodológica dada por Chartier (1990) firma-se na materialidade das práticas e dos objetos culturais, ou seja: a análise delineada parte do significante para o significado, do veículo para a mensagem, e desta, parte para os grupos sociais que a produzem e dela se apropriam.

Em sua maioria, as fontes são fundamentais para o entendimento da dinâmica da educação, por representarem o registro, diríamos mais completo, da atuação dos Governos na educação. No entanto, não podemos afirmar que o conteúdo do registro, no caso das leis, tenha-se tornado sinônimo de implementação/ação. Por outro lado, é preciso entender, como Bloch (1941 apud LE GOFF, 1996, p. 544), que

[...] os documentos não aparecem, aqui ou ali, pelo efeito de um qualquer imperscrutável desígnio dos deuses. A sua presença ou a sua ausência nos fundos dos arquivos, numa biblioteca, num terreno, dependem de causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos pela transmissão, longe de serem apenas exercícios de técnicos, tocam, eles próprios, no mais íntimo da vida do passado, pois o que assim se encontra posto em jogo é nada menos do que a passagem da recordação através de gerações.

Como se trata de fontes primárias, foi nossa preocupação compreendê-las e interpretá-las, não as vendo apenas como registro de uma legislação que organizou o ensino profissional e que ditou normas acerca da educação popular no Rio Grande do Norte, mas, também, de vê-las como estratégia do Estado para conduzir a educação das massas.

Pela orientação metodológica que procuramos dar a nossa investigação no esforço de interpretação dos documentos encontrados, além de socializarmos o que está guardado nos acervos, buscamos elaborar um trabalho que ampliasse o sentido dos registros, mostrando que, a partir de leituras mais verticais acerca dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade da época, seria possível ultrapassar esses limites, deixando às futuras gerações de investigadores a possibilidade de adotar uma postura crítica ao reconstruir a história.

Reavivar a memória de uma instituição, como pretendemos, é um trabalho complexo, não só pela dificuldade de lidar com os documentos mas, também, pela quase impossibilidade de colher relatos de pessoas que viveram naquela época. Nesse aspecto, incorporamos o conceito de Le Goff (1996, p. 49) quando diz que a memória não deve ser confundida com a própria História; é, sim, “um dos objetos da História”.

Salientamos que, a princípio, não descartávamos a possibilidade de realizar entrevistas com egressos que receberam formação na instituição; no entanto,

optamos por não adotar tal procedimento, mesmo porque, conforme esclarece Magalhães (1996, p. 11),

[...]. A memória não se colhe apenas na informação oral. A memória desafia o historiador para a explicação da ordem, da organização dos espaços, dos tempos e das coisas. A memória desafia o historiador para a explicação das relações hierárquicas e valorativas, quer entre as coisas, quer entre as pessoas. Nada na vida de uma instituição escolar acontece, ou aconteceu por acaso, assim o que se perdeu ou transformou, como o que permanece. A memória de uma instituição é, não raro, um somatório de memórias e de olhares individuais e grupais.

Logo, no processo de construção de interpretações sobre o passado, dada a orientação teórica presente neste trabalho, defendemos que é no diálogo necessário entre nossas idéias e concepções e os indícios que conseguimos agrupar que corroborarmos nossas assertativas (GATTI JÚNIOR, 2002).

Assim, o que pretende a História das Instituições Educacionais, é dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, buscando revelar o que se passa no seu interior (das instituições), proporcionando um conhecimento mais abrangente desses espaços sociais destinados ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, faz-se valiosa a orientação de Magalhães (1996, p. 2):

Compreender [e] explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico.

Ao historiador da educação cabe primar pela “apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, [aquilo] que lhe confere um sentido único no cenário social do que fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos” (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 30).

E essa constituição histórica pode ser feita em duas frentes, já que – como defende Magalhães (1996) – tanto as instituições como as pessoas são portadoras de uma memória,

Uma memória factual, assente na transmissão oral, uma memória fixista e por vezes justificativa (sic) e marcada de exageros de vária ordem. Uma memória gerada por contraposição com outras memórias, que corre ao ritmo do tempo – o tempo da ou das pessoas, o tempo das gerações. Uma memória que encalha no acontecimento. Uma memória em torno do fabuloso e do heróico. Uma memória ritualista e comemorativa (MAGALHÃES, 1996, p. 9).

Essas são realidades que o historiador não pode ignorar, visto que as instituições educativas transmitem

a cultura escolar, não deixam de produzir culturas. São organismos vivos que ontem como hoje, integrando-se de forma mais ou menos convergente numa política educativa, numa estrutura educacional, não deixaram de fazê-lo de forma crítica e adaptativa (MAGALHÃES, 1996, p. 9).

É, portanto, no âmbito dessa abordagem que nossa pesquisa abrange o percurso histórico da instituição objeto de estudo, fazendo apelo a uma diversidade de informações para compor a integração das paisagens física e humana, vislumbrando as edificações (adaptação dos espaços e das estruturas), os aspectos simbólicos e as relações de poder entre os atores e as práticas educativas. Um trabalho de tal natureza, em que o pesquisador tem como objeto de estudo a reconstituição da história das instituições, é bem diferente daquele em que se elegem como objeto de estudo temas da atualidade, cujas fontes, por serem diversas e numerosas, possibilitam uma seleção mais adequada aos interesses da pesquisa.

Como sabemos, a maioria das produções que contemplam histórias de vida enfatiza a contemporaneidade, utilizando, como recursos metodológicos, as entrevistas ou relatos orais dos protagonistas. Também este trabalho, em alguns momentos, valeu-se de depoimentos de pessoas, sem que, no entanto, tenhamos tido contato direto com os personagens envolvidos na trajetória da instituição no período estudado. Essas informações foram extraídas de discursos pretéritos, por eles pronunciados, ou de matérias jornalísticas, de que foram destaque.

Os registros escritos e vivenciais de itinerários daqueles que marcaram a existência da instituição estudada inscrevem-se em uma forma particular de memória, que Magalhães (1996, p. 11) define como

Uma diversidade de papéis, de itinerários de vida, de destinos, expectativas e memórias. [...] uma fonte de informação útil, em vários sentidos. Registros cujas linhas de orientação se identificam com o

quotidiano e o percurso histórico das próprias instituições. Itinerários de vida que se cruzam, se complementam e se conferem um sentido.

O trabalho de cruzamento das informações contidas nos registros, pautado na relação teoria/empíria, tem no pesquisador (à medida que levanta as fontes, manuseia os documentos, seleciona-os e classifica-os) o interlocutor do processo de investigação. A investigação, neste caso, distingue-se por estabelecer uma ponte entre o tempo presente, em que o pesquisador se insere, e o tempo passado, objeto de investigação. Nessa interação sujeito/objeto investigado, surgem, no texto, atores antes desconhecidos, mas que agora serão personagens desse processo de formulações e revelações na prática do historiador.

Nesse sentido, Certeau (2000), ao compor seu parecer sobre o que ele denominou de *operação historiográfica*, afirmou que, para a produção do conhecimento histórico, é necessária a existência de um lugar social, de práticas *científicas*, bem como de uma escrita.

Essa análise das premissas, das quais o discurso não fala, permitirá dar contornos precisos às leis silenciosas que organizam o espaço produzido como texto. A escrita histórica se constrói em função de uma instituição cuja organização parece inverter: com efeito, obedece a regras próprias que exigem ser examinadas por elas mesmas. Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração [...] circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam (CERTEAU, 2000, p. 66-67).

Ainda de acordo com Certeau (2000), o texto histórico assume sua relação com a instituição. A produção em história se destina a um *nós* definido não pelo público destinatário que compra o livro, mas pelos *pares* e seus *colegas* pertencentes ao meio científico. Nesse meio, existem *leis* que ditam as regras, que policiam o trabalho e estabelecem se ele será aceito (definido como estudo histórico) ou refutado, ou se vai cair na vulgarização. Sobre o texto histórico, o autor assim se pronuncia:

Mais genericamente um texto histórico (quer dizer, uma nova interpretação, o exercício de métodos novos, a elaboração de outras pertinências, um deslocamento da definição e do uso do documento, um modo de organização característico, etc.) enuncia uma operação que se situa num

conjunto de práticas. Este aspecto é o primeiro. É o essencial numa pesquisa científica. Um estudo particular será definido pela relação que mantém com outros, contemporâneos, com um *estado da questão*, com as problemáticas exploradas pelo grupo e os pontos estratégicos que constituem, com os pontos avançados os vazios determinados como tais ou tornados pertinentes com relação a uma pesquisa em andamento. Cada resultado individual se inscreve numa rede cujos elementos dependem estritamente uns dos outros, e cuja combinação dinâmica forma a história num momento dado (CERTEAU, 2000, p. 72, grifos do autor).

Com a ampliação do conceito de fonte e a interdisciplinaridade entre áreas diversas do conhecimento, vem sendo possibilitada ao pesquisador (além de um direcionamento temático e de um aporte teórico-metodológico para a investigação historiográfica) a investigação em educação. Dessa forma, a pesquisa deixa de ver o objeto apenas em seus aspectos político-econômicos, e estende-se a outros domínios, como a história do cotidiano, a história da vida privada e, por que não, a história das instituições, em que se incluem as instituições educacionais. Para o estudo destas últimas, faz-se necessário levarmos em consideração as convergências e as distâncias entre o pensamento educacional e as práticas de uma determinada época.

Diante dessa operação realizada pelo historiador para a construção do objeto, é importante que este (o historiador) esteja integrado com o processo de averiguação, de tal modo a estar ciente de que, na história da educação, há necessidade da interlocução com outros campos do conhecimento. No caso do historiador da educação, ele se encontra institucionalmente na convergência entre os campos de investigação da história e da educação.

Eis a tarefa que nos propomos: navegar em direção a essas duas vertentes que se irão entrecruzar neste processo investigativo. São duas áreas de conhecimentos distintas, mas em permanente intercâmbio. Essa convergência, ou melhor, esse encontro interdisciplinar resulta na ampliação de novos horizontes de investigação.

### **1.3 O cotidiano escolar e as relações de poder**

Dado o contexto no qual o objeto de estudo se insere, não podemos negar a importância de uma discussão em torno do conceito de poder. Michelle Perrot, por exemplo, apresenta a palavra poder como sendo polissêmica. A autora diz que, “no singular, ele tem uma conotação política e designa basicamente a figura central,



cardeal do Estado, que comumente se supõe masculina”; quando no plural, “ele se estilhaça em fragmentos múltiplos, equivalentes a *influências* difusas e periféricas, onde as mulheres têm sua grande parcela” (PERROT, 1992, p. 167, grifos da autora).

Louro (1995) esclarece que essa definição de Perrot não se ajusta ao entendimento foucaultiano de poder, que é o que mais se aproxima da conceituação proposta por Scott (1995) quando trata da questão do poder entre os gêneros.

Perrot (1992) contempla algumas das referências tradicionalmente admitidas sobre essa divisão de poderes quando reitera a compreensão de que os homens teriam o poder de Estado, o poder político, o poder das decisões e do espaço público, enquanto que às mulheres caberiam os poderes informais, os poderes domésticos, os poderes dos bastidores e os poderes das influências, entre outros. Certamente, esses são aspectos importantes a serem considerados nos estudos que tomam o gênero como categoria de análise. A propósito da categoria de gênero, embora não seja foco analítico neste trabalho, Scott (1995) sugere que não se trabalhe apenas com mulheres, mas que se observem as *relações* entre homens e mulheres, uma vez que é nessas relações que se encontra e se articula o conceito foucaultiano de poder.

Dessa forma, “[...] é preciso substituir a noção de que poder social é unificado, coerente e centralizado por algo como o conceito de Michel Foucault, entendido como constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em *campos de força* sociais” (SCOTT, 1995, p. 86, grifos da autora).

Para Foucault (2004), o poder consiste em uma relação e não em um elemento que se possui ou se detém. Nessa perspectiva, direcionamos o nosso olhar para as práticas ou para as relações de poder que se estabelecem entre diferentes sujeitos sociais e que podem ter, então, múltiplas direções, o que pressupõe que não haveria um “lugar” privilegiado e fixo de poder, mas múltiplos lugares. À medida que pensamos nesses múltiplos lugares de poder, não abandonamos a idéia de desigualdades entre grupos ou classe social; admitimos a idéia de que o poder não se constitui numa centralidade. Na verdade, o que Foucault propõe é uma recolocação da luta de classes no conjunto de outras disputas. Segundo o autor, há uma *microfísica do poder* posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca, de algum modo, entre esses

grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças. Em suas próprias palavras,

o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma prioridade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma *apropriação*, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou conquista que se apodera de um domínio. Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é *privilégio* adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados (FOUCAULT, 2004, p. 26, grifos do autor).

Ainda na compreensão desse autor, as relações de poder são sempre *tensas*, e mais se aproximam de uma *batalha* do que de uma *conquista*. Essas são considerações importantes e apropriadas para pensarmos as relações historicamente estabelecidas entre homens e mulheres. Em se tratando da oposição entre homens e mulheres, o autor afirma que os objetivos dessa luta referem-se, mais freqüentemente, aos efeitos do poder, em especial àqueles efeitos *vinculados com o saber*. Para Foucault, esses efeitos do poder teriam de ser compreendidos em uma dimensão muito mais complexa do que a repressão, a dominação, a manipulação ou o submetimento. Em sua concepção,

[...] se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico (FOUCAULT, 1979, p. 148-149).

Foucault (1979) enxerga a escola, além da classificação dada por Bourdieu e Passeron (que viam a escola apenas como lugar de reprodução social – Aparelho Ideológico do Estado), quando evidencia a dominação imposta por diferentes instituições sociais ou quando demonstra os efeitos repressivos do poder disciplinar. Para ele, a disciplina é um tipo de organização do espaço isolado, esquadrinhado e hierarquizado dos sujeitos. Sob tais circunstâncias, torna-se necessária a existência do controle do tempo (sujeição do corpo ao tempo), sendo a vigilância um de seus

principais instrumentos de controle. Finalmente, a disciplina implica um registro contínuo de conhecimento, pois, ao mesmo tempo em que exerce um poder, produz um saber.

O corpo humano entra em uma maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma *anatomia política*, que é também igualmente uma *mecânica do poder*, está nascendo; ela define como se pode ter o domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que querem, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos *dóceis* (FOUCAULT, 2004, p. 119).

Louro (1995) acredita que todas essas ações se dão de modo diversificado segundo os gêneros, isto é, homens e mulheres estão envolvidos nessas múltiplas relações; portanto, se ambos *sofrem* seus efeitos, temos de lembrar que elas são vividas de modos diferentes por cada um deles. Isso significa que ser do gênero feminino ou masculino implica perceber (e estar no mundo) de modo diferente, do ponto de vista concreto e simbólico. Assim sendo, há “um controle ou acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos”, levando a pressupor que “o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder” (SCOTT, 1995, p.88).

A história das relações de gêneros, além de proporcionar uma discussão sobre sujeitos até então excluídos (mulheres, crianças, aprendizes artífices etc.), toma-os em suas relações, em suas práticas e nas disputas de poder em que estão envolvidos. Cabe ao historiador da educação saber que “as práticas educativas e de poder que se desenvolvem na sociedade se dão também entre sujeitos adultos e crianças, jovens e velhos, muitas vezes rompendo solidariamente de gênero, de classe ou de raça” (LOURO, 1995, p. 127). Resta, então, concordar com Foucault (1979), admitindo que uma sociedade sem relações de poder só pode ser uma abstração.

#### **1.4 A educação como fator de sujeição dos corpos numa sociedade disciplinar**

Apropriamo-nos do pensamento foucaultiano para discutir sobre a disciplina nas instituições, entre as quais destacamos a escola. A escola é vista por Foucault (1979) como um dos importantes espaços institucionais – ao lado das prisões, dos

hospitais e dos manicômios – onde o poder disciplinador se faz presente, produzindo indivíduos dóceis e eficientes.

A partir de um procedimento genealógico de investigação, Foucault (1979) verifica que, no século XVIII, o corpo foi descoberto como objeto e alvo do poder; passando, pois, a ser entendido como um conjunto de forças físicas e psíquicas que pode ser manipulado, treinado para obedecer e responder, habilitado e multiplicado em relação às suas capacidades. O dispositivo que possibilita todos esses processos é a disciplina. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade são os que podemos chamar as *disciplinas*” (FOUCAULT, 2004, p. 118, grifos do autor).

Na modernidade, esses procedimentos atingem os mínimos detalhes, tendo por objetivo a máxima eficácia física e psíquica, mediante o controle ininterrupto. Não se trata mais de obter renúncias a partir de sacrifícios, como na Idade Média, mas de produzir uma individualidade obediente, utilizando-se das técnicas disciplinares. A especificidade da disciplina está na produção de uma docilidade e eficiência, servindo-se da domesticação e da moralização. Não basta punir! É preciso vigiar, corrigir, reeducar, organizando o tempo e o espaço e formulando novas técnicas de vigilância. A pretensão: manter o poder sempre invisível, porém sempre potencialmente presente, sem precisar recorrer às imagens religiosas. Assim, no contexto da Modernidade, a escola se encaixa como uma das instituições que, fazendo uso da racionalidade, assume um lugar antes fortemente influenciado pelo modelo religioso, conhecido pelas constantes demonstrações de força para que as regras fossem observadas. Mas “não é necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação, o doente à observância das receitas” (FOUCAULT, 2004, p. 167).

Nessa perspectiva, a escola se constitui em uma

[...] espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar (FOUCAULT, 2004, p. 155).

Em tal contexto, a punição insere-se quando o poder atesta que os corpos estão se afastando da norma e impõe-se então como corretivo e instrumento de hierarquização dos desvios. Daí a grande importância da boa administração das penas.

Do mesmo modo que nas prisões e nos manicômios, nas escolas, nas oficinas, opera-se a individualização, o isolamento e a divisão dos sujeitos. Em relação à escola, o professor; na oficina, o mestre; ambos sendo o ponto central de todo o processo. Isso nos remete à metáfora do Panótico, figura arquitetural, cujo princípio corresponde

[...] na periferia [a] uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar (FOUCAULT, 2004, p. 165-166).

Transpondo para o campo escolar, podemos dizer que cada aluno permanece em seu lugar, porque pode estar sendo vigiado, sem fazer contato com seus companheiros, o que significa a instauração do poder, ou seja, que este é exercido automaticamente. A educação Moderna é, portanto, um modo específico de dominação que se dá pela normalização. Logo, o professor se vale da vigilância e da classificação para diagnosticar os males que podem ser corrigidos e reconduzir os desviantes para a conduta prescrita, resultando em um indivíduo sujeitado, sob efeito do poder disciplinar.

Nossa aproximação de Foucault não foi apenas para mostrar os efeitos repressivos do poder disciplinar, mas, sim, para demonstrar o esquadramento, a separação, o agrupamento, a distribuição e a hierarquização promovidos no processo de formação dos meninos que compuseram a história da Escola de Aprendizes Artífices de Natal, onde essas relações não foram destruidoras dos indivíduos, mas de sua fabricação. Como diz Machado, na introdução da obra *Microfísica do Poder*, “o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, que é por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos” (FOUCAULT, 1979, p.XX).

## 1.5 Formação profissional e trabalho

As representações<sup>4</sup> sobre trabalho, profissões e sua relação com a escolarização resultam de uma complexa rede de determinações, mediações e tensões existentes na sociedade em suas esferas econômica, política, social e cultural. Sendo assim, o sistema de educação escolar, deve ser historicamente situado em seus diferentes contextos, visto que deriva de um complexo movimento de construção e reconstrução, sob a influência desses fatores, os quais definem os espaços em que atuam os diferentes protagonistas sociais, com interesses diferentes. “Nesse sentido, tanto as configurações<sup>5</sup> resultantes como as possibilidades de interferência por parte dos sujeitos que atuam como protagonistas nem sempre se tornam visíveis e claras” (MANFREDI, 2002, p.32). Ainda sobre as representações que povoam o imaginário social quanto às relações entre escolaridade, trabalho e profissão, acrescenta Manfredi (2002) que não são nítidas as ligações existentes entre as estruturas, os processos e os interesses dos sujeitos sociais envolvidos.

Diante da estreita relação entre formação profissional e mercado de trabalho, nesta pesquisa, buscamos, em alguns momentos, tratar dessa conexão. Mesmo porque, nos estudos sobre as civilizações (desde as mais antigas), o

---

<sup>4</sup> O conceito de representação é visto por Chartier (1990) como prática em que se posicionam seus agentes e que constitui o *social* como social ordenado, hierarquizado, classificado a partir de posições dos agentes nela articuladas. Para o autor, a sociedade em si mesma é uma representação coletiva. Chartier propõe que o conceito de representação seja visto em sentido mais particular e historicamente mais determinado.

<sup>5</sup> A definição de configuração apresentada por Norbert Elias (2005) coloca o problema das interdependências humanas no centro da teoria sociológica. Na obra, o conceito de *figuração*, é apresentado com sendo uma formação social, cujas dimensões podem ser variáveis, mas os indivíduos estão ligados uns aos outros numa relação recíproca. Destaca o autor que, na sociedade, as pessoas constituem teias de interdependências (configurações) de muitos tipos, tais como “famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados” (ELIAS, 2005, p. 15). Mais adiante, o autor acrescenta: “[...] por configuração, entendemos o padrão mutável criado pelo conjunto dos jogadores – não só pelos seus intelectos mas pelo que eles são no seu todo, a totalidade das suas relações e ações nas relações que sustentam uns com os outros [...]. A interdependência dos jogadores, que é uma condição prévia para que formem uma configuração, pode ser uma interdependência dos jogadores, que é uma condição prévia para que formem uma configuração, pode ser uma interdependência de aliados ou de adversários (ELIAS, 2005, p. 142). Ao analisar *as particularidades da figuração aristocrática de corte*, Elias (2001, p. 85) chama a atenção para a diferença entre a atitude aristocrática e a atitude burguesa em relação ao ganho e ao gasto de dinheiro, dizendo: “[...] aqui encontramos um outro sistema social de normas e valores, cujos mandamentos são obrigatórios para os indivíduos, a não ser quando eles renunciam à convivência em seu círculo de sociedade, à participação em seu grupo social. Tais normas não podem ser esclarecidas a partir de um mistério encerrado no peito de grande número de homens singulares; elas só podem ser esclarecidas em conexão com a figuração específica que os muitos indivíduos formam conjuntamente, e com as interdependências específicas que os ligam uns aos outros”.

trabalho vem sendo uma atividade social que tem garantido a sobrevivência de homens e mulheres e que, em diferentes contextos históricos, tem favorecido a manutenção e o funcionamento das sociedades, independentemente de qual seja seu modo de representação. E como as formas concretas de sua efetivação (do trabalho) são históricas, naturalmente vão-se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, mostrando apenas algumas variações de acordo com a organização da produção e da distribuição de riqueza e poder.

Nas sociedades primitivas, a divisão social do trabalho dava-se pela diferenciação sexual e de idade, usando-se como critério definidor o predomínio das atividades manuais. Nas sociedades agrícolas, permaneceu o trabalho das mulheres, das crianças e dos jovens, mas as atividades artesanais que empenhassem o uso de muita força física reservavam-se aos homens. À medida que a agricultura evoluiu, houve o aperfeiçoamento dos instrumentos e dos equipamentos e ainda o surgimento das cidades. Todas essas mudanças implicaram maior complexidade na divisão, pretensamente racional, do trabalho entre homens e mulheres. Por outro lado, a expansão e o desenvolvimento do comércio proporcionaram uma nova divisão social das atividades de produção, visto que favoreceram o aparecimento de classes sociais diferenciadas: os agricultores, os comerciantes, os artesãos e os grandes proprietários de terras.

As corporações de ofícios proporcionaram a separação entre trabalho manual e intelectual, dualidade que tendeu a ampliar-se com o desenvolvimento da manufatura e da grande indústria. Nesse contexto, ampliaram-se as noções de profissões e de especializações, todas resultado das mudanças na base técnico-organizativa do sistema econômico das sociedades que, por sua vez, afetou igualmente as condições materiais do trabalho e os diferentes tipos de profissão.

Enguita (2004) esclarece que a fábrica, ou (como denomina) “a organização cooperativa do trabalho” representou uma ruptura radical com a economia de subsistência (o trabalho por conta própria), pois “os trabalhadores já não podiam decidir os objetivos de seu trabalho, nem controlar seu processo produtivo, nem determinar livremente o uso de seu tempo” (ENGUITA, 2004, p. 29). Ao contrário, deveriam submeter-se às rotinas da organização coletiva do trabalho e da regularidade necessária para o máximo aproveitamento do oneroso maquinário. Não obstante, as novas condições de trabalho impostas pelo universo da fábrica não foram recebidas de igual forma pelas pessoas que tinham o seu ritmo de produção.

A relação entre trabalho e formação humana vem, ao longo da história, demonstrando a separação entre trabalho intelectual e manual. Como já mencionamos, com o surgimento das corporações de ofícios, evidenciou-se a separação entre trabalho manual e intelectual. Já em uma sociedade sob a égide do capitalismo, o trabalho tendeu a assumir novas configurações. Enquanto na atividade artesanal não há um desmembramento da produção ao executar tarefas simples, na atividade fabril, além da divisão social do trabalho, há também a substituição do homem pela máquina.

E qual é o papel da escola na formação do sujeito para atender a esse contexto de mudança no mundo do trabalho? Historicamente, a constituição da escola não esteve atrelada à formação para o trabalho. Como foi concebida, tinha a finalidade de preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social (MANFREDI, 2002).

Com as transformações ocorridas na esfera econômica, a escola teve seu papel decisivo na socialização das crianças para as novas condições de trabalho. Enguita (2004) revela que a escola chegou a configurar-se como uma antecipação da fábrica, isto é, como um cenário adaptativo – o que significa intermediário – entre as relações sociais próprias da família e as do trabalho assalariado. “A sala de aula é a primeira bancada de trabalho do futuro trabalhador, e o professor, seu primeiro capataz – embora ambos suavizados [...]” (ENGUITA, 2004, p. 30).

A partir do capitalismo industrial, a escola passa a ser vista como agência social de preparação para a inserção no mundo do trabalho. A universalização da escola foi gerada a partir desses interesses; contudo, carregada de contradição, como bem demonstra Enguita (1989, p. 231):

O que ocorre é que o capital se relaciona de duas maneiras com o trabalho ou em dois momentos diferentes. Com respeito ao trabalhador já incorporado ao processo de produção, seu interesse aponta para a qualificação mínima [...]. Com respeito ao trabalhador a incorporar, seu interesse está em encontrar com a maior facilidade a pessoa com a qualificação adequada. Na fábrica quer lidar com um trabalhador especializado – no pior sentido do termo –; no mercado de mão de obra – externo ou interno, com um trabalhador versátil. Dessa forma manifesta-se a contradição entre a crescente universalização da produção social e a da unilateralidade dos processos de trabalho individuais.

As contradições acima mencionadas mantiveram-se ou renovaram-se, visto que o crescente processo de modernização tecnológica aponta outras tantas



incertezas e ambigüidades que cercam os sujeitos, o que remete a uma (re)definição do papel e da função social da escola.

Todavia, conforme aponta Enguita (2004), a escola, no desempenho de seu papel adaptativo (de antecipar-se à fábrica), proporcionou às crianças uma diversidade de saberes, considerando o fato de que nela aprenderiam, de modo sistemático,

a se submeter a uma autoridade impessoal e burocrática; a aceitar que outros decidissem por elas o que fazer, quando e em que ritmo; a conceber o tempo como um contínuo passível de ser fragmentado e valioso por si mesmo; a não esperar de sua atividade dirigida (seu trabalho) uma gratificação extrínseca (lucro), mas sim extrínseca (recompensa); a competir de maneira destrutiva (estigmatizante e excludente) uns com os outros; a se submeter aos ditames de uma avaliação alheia constante; a aceitar diferenças geométricas nas recompensas resultantes de diferenças aritméticas em seus êxitos; a assumir uma estrutura social desigual e estratificada, mas presumivelmente produto de suas diferenças e seus desempenhos individuais; a organizar sua atividade seguindo os ditames da divisão vertical e horizontal do trabalho; a manter uma atividade regular e continuada independentemente de seu estado de ânimo e suas circunstâncias; a desenvolver hábitos de conduta de acordo com as necessidades do trabalho organizado (ENGUITA, 2004, p. 30).

Logo, a necessidade de controlar a aprendizagem significou também controlar o acesso às profissões e, portanto, às condições do mercado à remuneração pelo trabalho. Nesse aspecto, a escola assumiu a preparação, tanto no que concerne à socialização quanto no que diz respeito à capacitação para a atividade trabalhista; por isso, é alvo das demandas de jovens, ávidos por desenvolver as aptidões e as atitudes requeridas pelo cenário do mundo do trabalho.

Notadamente, a formação profissional no Brasil, desde sua gênese e solidificação, tem manifestado as concepções de trabalho, de sociedade e de educação pautadas por princípios político-filosóficos, que ora a enxergam numa perspectiva compensatória (de educação para os pobres e para a satisfação das exigências do sistema produtivo), ora como sendo propulsora do desenvolvimento do País.

Sem dúvida, ao debruçarmo-nos sobre a trajetória da Escola de Aprendizizes Artífices, instituição criada para o ensino profissional, não poderíamos deixar de reconhecer que sua forma de disciplinar os indivíduos (trabalhadores-cidadãos) foi fruto do próprio processo de organização política e social no qual estava inserida.

Em função dos propósitos já explicitados, na construção do presente trabalho, optamos por organizá-lo em seis capítulos (considerando a introdução, os capítulos específicos e as considerações finais).

Após definirmos o aporte teórico-metodológico, explicitamos, no capítulo seguinte à introdução, as bases para a organização do ensino profissional, ainda no século XIX, destacando o Colégio de Educandos Artífices, primeira instituição destinada à formação profissional no Rio Grande do Norte, no período compreendido entre 1858 e 1862. Foi necessária essa incursão, para que, ao discorrermos sobre a Escola de Aprendizes Artífices de Natal, pudéssemos apontar as diferenças e as continuidades entre as duas instituições.

No terceiro capítulo, reconstruímos a trajetória da Escola de Aprendizes Artífices de Natal, partindo de 1909 até 1942, colocando em destaque os ajustes que a legislação de sua criação (Decreto nº 7.566) sofreu ao longo desses anos. Trouxemos para o texto algumas das proposições dos representantes do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, no sentido de adequar o ensino profissional às demandas econômicas. Destacamos (nos anos 20, do século XX) o significativo trabalho desempenhado pelo Serviço de Remodelação para promover a industrialização do ensino profissional no País e ainda tratamos das pretensões do Serviço de Remodelação, que se consolidaram nos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, dando uniformidade ao currículo. Essas mudanças foram operadas em face da intensificação do processo de industrialização, que requeria uma mão-de-obra qualificada e a disciplinarização dos trabalhadores, para fazer frente ao acelerado processo de urbanização e à crescente preocupação com o controle social dos *perigos internos*. Buscamos, ainda, contemplar, quantitativamente, as efetivações da Escola quanto à matrícula e à produção nas oficinas. A maioria dos dados quantitativos deste capítulo foram obtidos dos livros de matrícula, dos diários dos professores e do livro de assentamento de pessoal da Escola, bem como mediante o acesso, viabilizado pela *Internet*, aos relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Apresentamos as diretrizes estabelecidas pela Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942), cuja organização imposta ao currículo proporcionou a mudança do ensino caracterizadamente de nível primário para o de nível secundário. Finalmente, registramos o surgimento do SENAI (criado paralelamente a essa reforma), o qual

traduziu, no seu modelo de profissionalização, os interesses da crescente indústria brasileira.

Após esse percurso, adentramos na Escola de Aprendizes de Natal. Procuramos abordar o espaço escolar e as adaptações por que passou para ajustar-se à função da formação profissional. Analisamos seu funcionamento, destacando suas estruturas organizativa, pedagógica e didática, constituídas de agentes e de relações determinantes. Na área pedagógica e didática, privilegiamos os personagens: professores, alunos, mestres e funcionários da Escola; na área organizativa, os diretores que atravessaram a trajetória da instituição com seu importante papel no efetivo funcionamento desta.

O quinto capítulo enfatiza as práticas educativas, destacadamente, as premiações, as festas e o conteúdo cívico-militar, presentes na Escola de Aprendizes Artífices de Natal, como modeladoras dos corpos, dadas as pretensões manifestadas pelo Estado brasileiro de formar o cidadão-trabalhador. Na construção dessa análise, foi fundamental a apropriação do conceito de disciplina proposto por Foucault (2004). Neste capítulo, também foram fundamentais as notícias veiculadas pelo jornal *A República*, fortemente *recheadas* de conteúdos enaltecendo os feitos republicanos.

Finalmente, procuramos tecer as considerações finais deste trabalho de tese, proporcionando algumas reflexões sobre o importante papel que a Escola de Aprendizes Artífices desempenhou na formação de cidadãos-trabalhadores, exatamente por ser uma instituição que marcou época e lugar na história da educação norte-rio-grandense.

## **2 AS BASES PARA O ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL: AS CASAS DE EDUCANDOS ARTÍFICES (SÉCULO XIX)**

As instituições de ensino destinadas às crianças pobres surgiram no século XIX com o objetivo de prepará-las para desempenhar uma função no mercado de trabalho. Na realidade, foi a forma que o Estado encontrou para remediar a pobreza nas capitais das Províncias, evidenciando seu caráter paliativo na resolução dos problemas sociais. Embora sua natureza fosse pública, o Governo não assumia totalmente as responsabilidades financeiras necessárias, uma vez que se apoiava na arrecadação das vendas dos produtos fabricados nas oficinas pelos educandos.

Em todo o país, entre 1840 e 1865, foram criadas 10 Casas de Educandos Artífices (ou Colégios de Educandos Artífices) espalhadas pelas capitais das Províncias, que eram mantidas pelo poder público e adotavam o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no meio militar, inclusive os padrões de hierarquia e disciplina. No ano de 1840, foi criada a Casa de Educandos Artífices do Pará; em 1842, a do Maranhão; em 1844, a de São Paulo; em 1849, a de Piauí; em 1854, a de Alagoas; em 1856, a do Ceará e de Sergipe; em 1858, a do Amazonas e do Rio Grande do Norte e em 1865, a Casa de Educandos da Província da Paraíba (CUNHA, 1979, p. 7-8).

A Casa de Educandos Artífices do Pará serviu de parâmetro para as demais que foram criadas em muitas outras capitais de Províncias. Como não existiam oficinas na instituição, seus alunos se dirigiam aos locais de formação, como o Arsenal de Marinha, o Arsenal de Guerra, o cais e o hospital, para aprenderem diversos ofícios. Além das aulas práticas nas oficinas, recebiam aulas de primeiras letras, de escultura, de Desenho, de Aritmética, de Noções Gerais de Álgebra, de Geometria e de Mecânica aplicada às artes. No ano de 1873, a instituição do Pará viveu seu auge, com cerca de 300 alunos aprendendo os mais variados ofícios. Nos anos seguintes, passou por dificuldades em consequência da crise financeira do Governo da Província, o que proporcionou um longo período de decadência (CUNHA, 1979).

Dois anos após a criação da Casa de Educandos do Pará, foi criada a Casa de Educandos do Maranhão, onde a produção dos alunos tinha freqüente utilização militar. Não podemos deixar de ressaltar que essa foi uma prática comum em todas as Províncias: a utilização da produção das oficinas para o aparato militar.

É importante ressaltar que existiram no Brasil Império, a partir da segunda metade do século XIX, outras instituições, os Liceus de Artes e Ofícios, criados com o objetivo de amparar órfãos, como o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, fundado em 1858; o de Salvador, em 1872; o de Recife, em 1880; o de São Paulo, em 1882; o de Maceió, em 1884 e o de Ouro Preto, em 1886. O diferencial entre essas instituições e as Casas de Educandos reside no fato de que os Liceus de Artes e Ofícios foram criados pela sociedade civil e sua manutenção era proveniente, primeiramente, das quotas pagas por seus sócios e das doações recebidas. Já as Casas de Educandos, em sua essência, foram criadas (e eram mantidas) pelo Estado. Mesmo assim, convém lembrar que os Liceus não dispensaram os repasses financeiros advindos dos cofres públicos. Fazendo referência ao Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, Cunha (1979, p. 9) informa:

Os recursos materiais necessários ao financiamento do Liceu resultavam de doações dos sócios, em dinheiro e em mercadorias, e, principalmente de subsídios do Estado, conseguidos, também, pelos sócios. Estes eram membros das classes dominantes, muitos deles altos funcionários da burocracia do Estado ou parlamentares.

Muito embora o projeto educativo dos Liceus de Artes e Ofícios não fosse completamente assumido pelo Estado, isso não impediu, como podemos observar, que seus sócios, na maioria pessoas que ocupavam cargos burocráticos no serviço público, realizassem solicitações diretamente ao Governo ou por meio de discursos dirigidos à Assembléia Legislativa. Além das contribuições já referidas, os Liceus contavam com a força de trabalho de pessoas que queriam contribuir mais especificamente para seu funcionamento, como, por exemplo, professores que chegaram a lecionar gratuitamente.

Vale assinalar o fato de que, assim como as escolas primárias, as Casas de Educandos e os Liceus também eram fechados para o ingresso de escravos. Constatamos que, nesse período, não foram destinadas instituições estatais com o intuito de profissionalizá-los. Somente em 1882, foi criada a Escola Mista da Imperial Quinta da Boa Vista, no Rio de Janeiro, destinada aos filhos dos escravos libertos da Coroa. Sobre essa situação, Cunha (1979, p. 21) revela:

Os cursos dos liceus eram, em princípio, abertos, fechados apenas aos escravos. Dizia o regimento: O ensino será gratuito, não só para os sócios e seus filhos, mas para todo e qualquer indivíduo, livre ou liberto, que não

tiver contra si alguma circunstância que torne inconveniente a sua admissão, ou o constitua impossível ao estabelecimento. Para facilitar o acesso, além de gratuitas, as aulas deveriam ser dadas à noite, à exceção das que forem incompatíveis com o uso da luz artificial. Havia dois tipos de alunos: os efetivos, que seguiam um curso completo, e os amadores, que seguiam apenas parte do ensino regular.

A criação dos Liceus de Artes e Ofícios representou uma nova era para o ensino de ofícios no País, objetivando alterar a antiga concepção de se pensar esse nível de ensino. O Liceu do Rio de Janeiro, por exemplo, foi criado com a finalidade de propiciar à classe operária a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes e dos ofícios industriais.

Os cursos no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro eram gratuitos não apenas para os filhos dos sócios, mas para qualquer indivíduo livre. As matérias que o constituíam estavam divididas em dois grupos: o de ciências aplicadas e o de artes. O primeiro, com as matérias Aritmética e Álgebra – até equações do 2º grau – Geometria plana e espacial, descritiva e estereotomia<sup>6</sup>, Física aplicada, Química aplicada e Mecânica aplicada. O segundo, compreendia as matérias de Desenho de figura – corpo humano –, Desenho geométrico, inclusive as três ordens clássicas, desenho de ornatos, de flores e de animais, desenho de máquinas, desenho de arquitetura civil e regras de construção, desenho de arquitetura naval e regras de construção, escultura de ornatos e arte cerâmica, estatuária, gravura e talho-doce, água-forte, xilografia e pintura (CUNHA, 1979).

Como podemos observar, não havia oficinas no interior do Liceu, porque a abertura destas foi retardada face à crise financeira que dificultou seu funcionamento. O ensino de ofícios não prosperou, mas o de artes foi bastante privilegiado. Somente com o advento da República, no Liceu do Rio de Janeiro, foram ampliadas as condições gerais de funcionamento, possibilitando a emergência de cursos mais ligados à produção fabril, adentrando o século XX com a criação de oficinas.

## **2.1 O Colégio de Educandos Artífices de Natal: 1858 – 1862**

Durante todo o século XIX, o analfabetismo era um tema recorrente nos relatórios presidenciais, tendo em vista que a maior parte da população engrossava

---

<sup>6</sup> A arte de dividir e cortar com rigor os materiais de construção.

as fileiras pela falta de escolas. Em relação ao Rio Grande do Norte, os relatórios da instrução pública apontavam a educação como única saída para resolver o problema do atraso cultural da Província. A instrução seria, por excelência, o único meio que a levaria ao progresso das demais Províncias ditas desenvolvidas. Em 1849, o Presidente proferiu um discurso nesse sentido:

[...] não é possível cruzar os braços ante as dificuldades e esmorecer de todo. Se o ditador do Paraguai aboliu as lições para embrutecer o país que prepara para o despotismo, vós sob o regime constitucional, deve tornar-nos pela instrução, capazes da sua função, para isso com empenho. Se a Assembléia autorizar-me para a reforma do ensino em todas as suas partes, como tenho proposto, ocupar-me-ei não somente com o ensino publico, como em regular e lançar logo algumas providências para a inspeção do ensino privado (RIO GRANDE DO NORTE, 1849).

Em fala dirigida à Assembléia Legislativa, em 1854, o então Presidente Antônio Bernardo Passos, alertava para as dificuldades que enfrentava a instrução pública e ressaltava que outros países desenvolvidos já haviam alcançado o progresso pelos interesses desdobrados:

Da instrução pública depende muito diretamente, e mais do que nenhum outro ramo de administração a sorte dos Estados. Não há dúvida que é a educação uma segunda natureza do homem. Por este motivo certamente às nações mais cultas da Europa tem criado ministérios especiais para zelar sobre ela. Cumpre-nos pois também esforçar-nos por melhorar este serviço público no que estiver ao nosso alcance, e ir pouco a pouco realizando os benefícios mais essenciais e menos dispendiosos, já que por falta de meios não é possível dar-lhe grande desenvolvimento (RIO GRANDE DO NORTE, 1854).

Nesse período, na Europa, vivenciava-se a efervescência das idéias substanciadas na Ilustração, com o objetivo de libertar o homem do analfabetismo. A idéia principal desse movimento traduzia-se na necessidade de possibilitar o acesso do maior número de pessoas à educação e às instituições, em geral, para que fosse possível a construção de práticas civilizatórias. Enquanto isso, no nosso país, as poucas escolas existentes funcionavam precariamente, na maioria das vezes na casa dos próprios professores, dada a escassez de prédios escolares.

Em relação ao Rio Grande do Norte, a pobreza econômica da maioria das famílias era apontada, nos relatórios anuais apresentados à Assembléia Provincial, como o principal impedimento para muitos chefes de família manterem seus filhos nas escolas, bem como aquelas crianças confiadas aos seus cuidados. Infelizmente,

essa causa era bastante comum à significativa parcela dos norte-rio-grandenses. A pobreza material contribuiu muito para o abandono da sala de aula, pois a necessidade de trabalhar para ajudar na renda doméstica, naquele momento, era prioridade para a maioria das famílias. Podemos dizer que as dificuldades materiais às quais as crianças estavam expostas contribuíram, de modo acentuado, para que algumas abandonassem o lar e começassem a perambular durante dias pela cidade, numa tentativa de remediar sua dura condição de vida (GURGEL, 2002).

Diante dessa situação, no ano de 1858, o Presidente da Província, Antônio Marcelino Nunes Gonçalves, com base nas informações que tinha acerca da prosperidade da Casa de Educandos da província do Maranhão, acreditou que a criação de uma casa ou asilo no Rio Grande do Norte livraria os meninos pobres e indigentes dos vícios, dos crimes, convertendo-os em “cidadãos prestantes e laboriosos, e morigerados pais de famílias” (MAIA SOBRINHO; OLIVEIRA, 2000, p. 8).

Abaixo transcrevemos um trecho do pronunciamento do Presidente da Província, Antônio Marcelino Nunes Gonçalves, no qual expõe os motivos que o levaram à criação do mencionado estabelecimento.

O estado de pouco aperfeiçoamento em que se acham as artes e ofícios mecânicos, e a falta geralmente sentida de algumas oficinas em que se fabriquem objetos dos mais indispensáveis para os cômodos da vida, sugeriram-me desde logo o pensamento de proporcionar a criação nesta cidade de Natal de um estabelecimento que se destinando a satisfazer tão palpitantes necessidades, preste-se também como útil condição para o incremento dos melhoramentos materiais, até hoje entorpecidos pelos invencíveis embaraços em que se debatem a administração e os particulares na aquisição de operários experimentados para qualquer gênero de edificação e construção (MAIA SOBRINHO; OLIVEIRA, 2000, p. 7-8).

No intuito de amenizar a situação de mendicância em que se encontravam muitas crianças da Província, a Lei n° 376, de 9 de agosto de 1858, autorizou a criação, em Natal, de uma casa de educação de artífices (RIO GRANDE DO NORTE, 1859a, p. 113-117). De acordo com essa Lei, o curso no estabelecimento seria composto por uma parte teórica, compreendida pelo ensino de primeiras letras e princípios de Religião Católica Apostólica Romana; Geometria, Mecânica aplicada às artes, Desenho de figura e de escultura; Desenho linear e topografia; Música e instrumentos bélicos e de cordas, além da parte prática dada nas oficinas.



O surgimento desse modelo de instituição já vinha acontecendo em algumas capitais de Províncias, com a criação, como citamos, das Casas de Educandos Artífices do Pará, e do Maranhão (a qual o presidente Marcelino Nunes Gonçalves conheceu) a de São Paulo, a de Alagoas, as do Ceará e de Sergipe. No ano de 1858, foram criadas as Casas do Amazonas e do Rio Grande do Norte. Essas instituições orientavam-se pelo pensamento conservador que se pautava na crença de que essa modalidade de ensino deveria destinar-se aos pobres, aos humildes e aos desvalidos, continuando, assim, a perpetuar o processo discriminatório em relação às ocupações que eram executadas pelos escravos.

O Colégio de Educandos da Província do Rio Grande do Norte foi inaugurado no dia 2 de dezembro de 1858, com o número fixo de 20 vagas, decerto insuficiente para a demanda, como provou o seu imediato preenchimento. Inicialmente, o prédio, que abrigou os educandos, não pertencia à instituição, o que levou o poder público a alugar um estabelecimento de propriedade do Sr. José Quintiliano da Silva, situado na Rua Nova (atualmente Av. Rio Branco), por uma quantia que, em pouco tempo, já tinha aumentado de preço. Naquela época, era comum as instituições públicas funcionarem em prédios alugados, visto que o poder público não dispunha de prédios próprios (GURGEL, 2002).

As condições físicas do estabelecimento não eram próprias para um abrigo, pois, além dos poucos cômodos que oferecia, tinha uma altura de 12 palmos do pavimento ao forro de todas as salas (RIO GRANDE DO NORTE, 1860), tornando-as tão cálidas (que acabavam por provocar o surgimento de doenças de pele e também nos olhos dos alunos) e quase insuportáveis, mormente à noite quando fechadas. Como se não bastasse, tanto os professores como os mestres das oficinas trabalhavam na mesma sala, que servia também de dormitório, o que rotineiramente obrigava os meninos a armarem e desarmarem as camas, sempre no mesmo lugar. Não diferentemente do que ocorreu nessa instituição, também vamos encontrar naquela fundada no período republicano: instalações precárias, professores sem a devida preparação percebendo baixíssimos salários e escassez de material.

O propósito do Colégio de Educandos era atender os meninos que tivessem idade entre 10 e 15 anos (no máximo), que fossem pobres, desvalidos (o que deveria ser confirmado por atestado fornecido pelo pároco), mas que se encontrassem em condições sanitárias satisfatórias, determinadas a partir do exame

de saúde que deveria ser realizado por médico do partido público (RIO GRANDE DO NORTE, 1859b). Observamos que os requisitos para a admissão atendiam exatamente ao caráter caritativo de que se revestia o tratamento que era dispensado aos pobres pela instituição.

No Colégio de Educandos Artífices não poderiam ser admitidos os meninos que não tivessem sido vacinados, nem os escravos. De forma bastante clara, a discriminação acontecia em função das normas rígidas de ingresso, como o Regulamento da instituição em seu artigo terceiro, o qual previa que, no livro de matrícula dos educandos, deveriam constar, além da idade, a filiação, a naturalidade e a cor do indivíduo. O Regulamento também fazia menção à admissão de pensionistas, de quem se cobrava a contribuição mensal de quinze mil réis, a fim de que estes pudessem equiparar-se aos demais educandos. No entanto, não era dispensado àqueles pais, parentes ou protetores, mediante termo lavrado perante o diretor do Colégio, o comprometimento com a educação de seu filho, caso estivessem esses progenitores em melhores circunstâncias do que aquelas oferecidas no estabelecimento (RIO GRANDE DO NORTE, 1959b).

O educando somente seria despedido do Colégio no caso de se encontrar infectado por alguma moléstia contagiosa ou incurável; e mesmo assim, continuaria sendo assistido pela Província, no lugar a que se destinasse. Havia ainda como determinação a possibilidade de se despedirem aqueles alunos que tivessem um comportamento incorrigível e prejudicial à disciplina e à moralidade do estabelecimento ou que fossem inaptos ao trabalho manual ou nada conseguissem aprender no período de três anos (GURGEL, 2002).

Os educandos que fossem considerados oficiais das artes ou dos ofícios a que tinham se destinado seriam retidos no estabelecimento por mais três anos. Após formados, receberiam, ao sair definitivamente do Colégio, a terça parte do produto líquido das obras que, durante esse tempo, conseguissem produzir. Do cumprimento dessa regra, excetuavam-se aqueles meninos cujos pais ou protetores pudessem pagar a quantia de 50\$000 (cinquenta mil réis) por cada um dos três anos que teriam de ficar. Vale, no entanto, ressaltar o fato de que, da quantia líquida que receberiam ao sair, seria ainda deduzido o valor gasto na compra dos instrumentos utilizados pelo educando na oficina (RIO GRANDE DO NORTE, 1859a)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Artigos 5° e 6° da lei n° 376, de 9 agosto de 1858.

Quando os alunos saíssem do estabelecimento, iriam para a companhia dos seus responsáveis, mas sempre mediante Portaria presidencial. No caso de se tratarem de órfãos, seriam postos à disposição do respectivo Juiz para que lhes desse a destinação que julgasse conveniente. Mas seu destino poderia ser outro, pois, usando de meio coercitivo (com a finalidade de *corrigir*), poderia acontecer de, por ordem do Presidente da Província, o educando ser mandado servir ao Exército ou à Armada Nacional e Imperial.

De acordo com o Regulamento, o Colégio seria mantido pelos cofres provinciais e toda a produção das oficinas seria destinada tanto ao consumo dos educandos como à venda. O dinheiro arrecadado com essa venda da produção nas oficinas, com as apresentações da banda de música e via mensalidade pagas pelos pensionistas era recolhido mensalmente à Tesouraria Provincial (como sendo receita da Província) para, de acordo com a lei nº 376, de 1858, artigo 12º, ser revertido nas despesas do estabelecimento. Os subsídios dos educandos e as despesas para o funcionamento dos serviços eram fixados na Lei de Orçamento da Província.

A partir da admissão, todo educando teria de freqüentar as aulas de primeiras letras e a oficina de alfaiate, enquanto não estivesse habilitado para outras aulas e oficinas de sua predileção. Quando foi inaugurado o Colégio de Educandos Artífices do Rio Grande do Norte, estavam providas as cadeiras de primeiras letras, de Princípios Religiosos, de Geometria, de Mecânica aplicada às artes e a de Música. Encontravam-se montadas, em regular estado de funcionamento, as oficinas de alfaiate, sapateiro, carapina, pedreiro, canteiro, tanoeiro, excetuando-se as de ferreiro, serralheiro e marceneiro, tendo em vista o limitado número de educandos que o estabelecimento apresentava. Vale observar que além das aulas do curso de primeiras letras, o trabalho nas oficinas também contribuía para a constituição da moral do indivíduo pelo “aprendizado da própria virtude do trabalho” (FOUCAULT, 1979, p. 133).

A administração do Colégio era exercida pelo diretor, que também era o tesoureiro, chefe da escrituração, fiscalização e contabilidade, subordinado ao diretor geral da Instrução Pública. Ele (o diretor) era o único responsável pela guarda, arrecadação e distribuição do dinheiro pertencente ao estabelecimento ou advindo dos rendimentos ou das consignações mensais concedidas pela Assembléia Legislativa, ficando sujeito à prestação e ao ajustamento de contas, na

primeira quinzena dos meses de janeiro e julho de cada ano, perante a tesouraria provincial.

Em relação aos educandos, caberia ao diretor da instituição impor aos que faltassem com suas obrigações as seguintes penas disciplinares: repreensão particular na secretaria do estabelecimento; repreensão pública perante todos os educandos; privação do recreio ou passeio, ou de ambos; trabalho fora das horas estipuladas no regimento do Colégio; exclusão da mesa por uma a três vezes; servir a mesa aos companheiros por uma a três vezes; outros trabalhos que excitassem o pejo e o vexame; prisão por um a oito dias no xadrez do Colégio e expulsão do estabelecimento (RIO GRANDE DO NORTE, 1859b)<sup>8</sup>. Como podemos perceber as penalidades impostas aos meninos revelam que “as instituições disciplinares produziam uma maquinaria de controle que funcionou como microscópio do comportamento” (FOUCAULT, 2004, p. 145).

De fato, no Colégio, forçosamente, todos os dias, ao terminar a oração que dava início ao dia-a-dia dos educandos, o diretor ordenava a um menino que repetisse em voz alta todas as disposições disciplinares contidas no capítulo do regulamento referente à disciplina, a fim de que ficassem sempre presentes na memória de todos os internos.

Definitivamente, as penalidades evidenciavam o controle exercido pelo Estado no cotidiano dos meninos; não foi por acaso que, em muitas instituições criadas pelo Brasil durante o Império, ocorreram tantas fugas, as quais tornavam clara a resistência dos menores à política de disciplinarização.

Neste tipo de instituição voltado para a socialização dos setores populares, o espaço concedido aos alunos, a organização do tempo de trabalho e de lazer são planejados de maneira que cada um dos internos saiba que está sob a vigilância constante, habituando-o a *fazer uso ordenado e regrado do espaço e do tempo* (GRIGNON, 1971, p.15 apud MORAES, 2000, n.15, p.75, grifos da autora).

Os professores do Colégio de Educandos eram nomeados pelo Presidente da Província. A estes cabia o cumprimento do regulamento da casa em geral. Os vencimentos que recebiam totalizavam a quantia de 600\$000 (seiscentos mil réis) para ensinarem no estabelecimento. Eram integrantes da rede pública de ensino; por isso *pecavam* pela formação que tinham. Mas também não podemos negar que

---

<sup>8</sup> Artigo 64, itens 1º ao 9º.

existiram aqueles com bom nível. Mesmo assim, sua formação não correspondia àquela desejada por uma escola que tinha por finalidade formar trabalhadores.

Havia uma completa desvinculação entre a formação dos professores do curso primário e a dos mestres das oficinas, causando sérias implicações na formação dos alunos, pois o que era dado no curso primário praticamente não estabelecia vinculação com o trabalho desenvolvido nas oficinas, vez que o ensino primário tinha objetivo diferente daquele ministrado nas oficinas, demonstrando que adquirir um ofício não carecia, necessariamente, da aprendizagem das matérias vinculadas ao referido nível de ensino. Esse quadro não será alterado quando da criação das Escolas de Aprendizes Artífices no século XX.

Em apenas dois meses de funcionamento, o Presidente Marcelino Nunes Gonçalves já se mostrava satisfeito com a criação do estabelecimento. Até 14 de fevereiro de 1859, quase toda a produção do Colégio foi destinada aos próprios educandos. O Presidente apontava a necessidade de aumentar o número de alunos para que pudessem funcionar todas as oficinas já instaladas. Em relação às despesas, eram sempre as mesmas, qualquer que fosse o número de meninos admitidos, havendo apenas uma variação em relação aos funcionários da casa. Entretanto, o Presidente pregava que o desenvolvimento da instituição deveria ocorrer a longo prazo, dadas às condições em que, até aquele momento, se encontrava o Colégio. O relatório apresentado em 14 de fevereiro de 1859 referencia:

A disciplina e regularidade que presidem os trabalhos desenvolvidos, freqüentes vezes têm sido por mim testemunhadas, e tudo leva a crer que um futuro ladeado de venturas está reservado a esse estabelecimento, se continuarem ser prodigalizados os cuidados que lhe são devidos, mas é forçoso confessar que só com muita lentidão poderá ele atingir o fim a que se propõe, conservado nas condições acanhadas em que se acha (MAIA SOBRINHO; OLIVEIRA, 2000, p. 12).

Os mestres das oficinas tinham por obrigação ensinar um ofício aos educandos que eram encaminhados pelo diretor. Também lhes cabia manter este informado sobre o pessoal e o material das oficinas. A maioria deles (os mestres) eram profissionais com formação apenas para o exercício do ofício, isto é, eram aqueles operários que, na maioria das vezes, trabalhavam nas obras do próprio Governo e ensinavam aos educandos o que já haviam aprendido por processos arraigados à produção na época de Colônia. Não há registros (sequer indícios), nas

fontes pesquisadas, que comprovem serem eles portadores de uma formação teórica ou pedagógica. Vale a menção de que encontramos experiências de outras Províncias em que os mestres das oficinas nem mesmo sabiam ler ou escrever.

A criação desse modelo de instituição veio referendar a prática de se recolher meninos menores e pobres, os chamados desvalidos, para aprenderem um ofício, o que implicitamente representou livrar essas crianças da propagação da má conduta social (como assim entendia a elite econômica da época); daí o emprego de tantas formas de castigos àqueles que tivessem sua conduta desviada. O ato disciplinador fazia parte dos planos administrativos provinciais de assistência à criança carente. Essas instituições viam o trabalho manual como um caminho para a vida futura, como uma forma de ressarcir os danos cometidos por esses menores e corrigi-los. No caso do Colégio de Educandos Artífices do Rio Grande do Norte, a rotina diária era rigidamente controlada mediante o uso de práticas religiosas, ao lado das militares, para o disciplinamento dos aprendizes.

Todo o trabalho realizado no estabelecimento, por ordem do diretor, estava sujeito somente à sua inspeção, sendo executado com respeito, prontidão e obediência militar. Como percebemos, a instrução militar estava presente e bem consolidada na vida cotidiana, e era registrada, inclusive, com muita ênfase na revista diária na qual eram submetidos os meninos.

A disciplina e o bom aproveitamento nos estudos eram critérios importantes de discriminação para a concessão de prêmios aos aprendizes. O Regulamento estabelecia que o processo de avaliação acontecesse ao final de cada ano letivo. Aos alunos aprovados, seriam conferidos *títulos de capacidade*, pelos quais passariam a ter preferência para desenvolver trabalhos em serviços que exigissem sua aptidão profissional.

Os exames aconteciam aos 12 dias do mês de dezembro. Ao diretor do Colégio de Educandos e a um comissário da Província, competia a nomeação de três examinadores estranhos ao estabelecimento. Os exames deveriam ser presididos pelo professor ou pelo mestre responsável pela oficina e realizados em horário diferente, mas no mesmo dia, com as mesmas formalidades. No final, seria elaborada uma listagem contendo a classificação dos examinados e o grau de aproveitamento; logo após, eram atribuídas as competentes notas.

Havia também, anualmente, uma premiação em medalhas de prata, distribuídas aos alunos que tivessem demonstrado a melhor capacidade moral,

intelectual e industrial: a primeira seria conferida ao aluno que, durante o ano, tivesse o melhor comportamento; a segunda, àquele que tivesse mostrado mais talento e aplicação nas aulas; e a terceira, àquele que, além dos conhecimentos teóricos, tivesse executado algum trabalho primoroso e de arte. Os prêmios consistiam numa pequena medalha de prata (que deveria ser usada pelo contemplado todas as vezes em que aparecesse em público) com as seguintes legendas: capacidade moral, capacidade intelectual e capacidade industrial. Eram entregues pelo Presidente da Província, a quem cabia realizar um “discurso alusivo à ocasião, incentivando os educandos premiados a prosseguirem no caminho da virtude e da aplicação, a fim de servirem de bom exemplo aos seus companheiros” (RIO GRANDE DO NORTE, 1859b)<sup>9</sup>. Caso houvesse empate na votação de escolha do melhor educando, o desempate seria por sorteio, e, neste caso, o excluído, em vez de medalha, usaria uma fita da mesma cor. Na oportunidade de entrega da premiação, era realizada também a exposição dos objetos manufaturados nas oficinas que concorreram à obtenção do prêmio de capacidade industrial.

Depreendemos que o processo de exame pelo qual os alunos do Colégio foram submetidos foi altamente ritualizado. Em todos os dispositivos de disciplina, o exame foi responsável pelo que Foucault denominou de “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”. E acrescenta: “nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade” (FOUCAULT, 2004, p.154).

Vale destacarmos que, no primeiro ano de funcionamento do Colégio, não foi possível a realização dos exames, como preconizava o Regulamento, uma vez que não se acreditava na capacidade dos mestres em realizá-los (em virtude da forma de recrutamento desses mestres).

A trajetória do Colégio de Educandos Artífices foi curta, pois seu funcionamento foi encerrado após quatro anos de sua criação, sob a alegação (por parte do Presidente Pedro Leão Veloso) de que se tornara impossível sua manutenção e de que o estabelecimento “tinha se tornado um foco de imoralidade em vez de uma casa de educação”. Cascudo (1999) revela que conheceu um dos ex-alunos, o professor Joaquim Lourival Soares da Câmara, que contestava as alegações para o encerramento das atividades do Colégio, explicando que as

---

<sup>9</sup> Regulamento do Colégio de Educandos Artífices do Rio Grande do Norte, art. 82.

motivações do Presidente foram de cunho econômico, de um lado, e político, do outro.

Ao traçarmos um paralelo entre o que foi proposto na criação do estabelecimento e suas efetivações, percebemos que o esforço governamental foi pequeno, não se formando um verdadeiro ensino técnico, em virtude de ter sido mais um órgão disciplinador em vez de uma instituição voltada para atender ao processo de desenvolvimento da indústria.

Não obstante, pouco sabemos sobre as razões que levaram o Presidente Leão Veloso a extinguir o Colégio no ano de 1862, tendo em vista não termos localizado o relatório que menciona os motivos do fechamento da instituição. Apesar disso, ainda foi possível constatar, nos relatórios anteriores, que, no item receita e despesas do estabelecimento, existia uma quantia expressiva de saldo em dinheiro proveniente da venda da produção. A partir dessa constatação, ousamos deduzir que não se poderia alegar como motivo para o encerramento das atividades, no interior do Colégio, a questão financeira, vez que a instituição, até a apresentação do balanço de 5 de maio a 30 de junho de 1859, não contabilizava nenhum prejuízo aos cofres provinciais, o que nos leva a acreditar que a interrupção de seu funcionamento deva-se a problemas de natureza política. Se levarmos em consideração que a causa do fechamento das atividades no Colégio foi de ordem financeira, podemos também concluir que o Governo sustentou essa tese para se livrar da obrigação de tratar de problemas como a miséria e a delinqüência para não comprometer o orçamento público. O encerramento das atividades no interior do Colégio é um exemplo de como as crianças pobres eram desassistidas. Mesmo assim, não podemos negar que, naquele momento histórico, o Colégio de Educandos foi um meio de inserção do menino pobre na escola, mesmo que também tenha sido um meio de utilização de mão-de-obra infantil com o intuito de gerar renda para o poder público.

As instituições criadas com a finalidade de atender aos menores carentes utilizaram a prática do trabalho nas oficinas como sendo educativa. Decerto as atividades aí desenvolvidas mais se igualavam as de uma fábrica, mas os princípios que as norteavam não as diferenciavam da prática tão comum de exploração do trabalho infantil, fosse no meio rural, fosse na indústria, como acontecia na Europa no século XIX. Se nos reportarmos à sociedade brasileira no início do século XIX, veremos que, naquele momento histórico, o próprio trabalho era tido como



degradante, pois era entendido apenas como trabalho físico, que cabia ao escravo executar. Uma visão que ainda perpetuou por toda a segunda metade do século e influenciou o modelo de educação oferecido às camadas populares nas décadas iniciais do século XX.

Os Colégios de Educandos abriram espaço para que o trabalho do menor se tornasse uma mão-de-obra de baixo custo, visto ser constituída por sujeitos marginalizados, que viviam sob um forte sistema disciplinar. As circunstâncias acabaram fazendo com que os menores aceitassem tais atos e permanecessem sob um regime inflexível, diante da inexistência de escolha. O Estado pregava que o aquela instituição criada para abrigar esses menores era essencial, uma vez que evitaria que permanecessem perambulando pelas ruas, ficando desocupados ou entregues aos vícios. Assim, divulgava-se que o trabalho nas oficinas era um meio de garantir ao menor uma profissão e conhecimentos necessários para, mais tarde, encontrar sua sobrevivência. Positivamente, os colégios de ensino profissional evitariam que essas crianças se encaminhassem para o destino incerto das ruas; contudo, devemos lembrar que essas instituições possuíam um caráter correccional, não havendo para sua clientela uma política educacional que almejasse a continuidade dos estudos.

Por terem sido considerados educativos, todos os atos dos Colégios de Educandos existentes nas capitais das províncias brasileiras foram, em princípio, legitimados pelo Estado, visto que eram necessários à correção das *más condutas*.

Foi em função de interesses imediatistas que o Estado brasileiro buscou resolver a complexa problemática da miséria naquele momento histórico. Quanto à criação do Colégio de Educandos Artífices, podemos subentendê-la como uma tentativa de ensino profissional no Rio Grande do Norte que fracassou, não só pelo lento processo de desenvolvimento econômico mas também pelo estigma de que o ensino valorizado era aquele voltado para o intelectualismo e o bacharelismo.

Assim como os demais Colégios criados pelo país, o do Rio Grande do Norte enfrentou os mesmos problemas e as mesmas dificuldades. No entanto, não podemos esquecer que, em algumas Províncias, poucos Colégios sobreviveram mais tempo. Atribuimos o fracasso dessas instituições ao descompromisso da política educacional para com o cumprimento de seus planos e projetos direcionados ao atendimento das camadas populares.

Conforme entende Sodré (1996), no Brasil, a elite detentora do poder político e econômico sustentada numa economia escravocrata demorou a entender que, para acompanhar os avanços da modernidade, também se fazia necessário ter um povo instruído. A instrução oferecida ao povo, muito precariamente, era baseada na tríade do ler, escrever e contar, sem que fosse estabelecida uma relação estreita com os outros níveis de instrução, como o secundário e o superior. E, além do mais, nem todos eram instruídos dessa forma: as meninas, por muito tempo, não receberam os mesmos conhecimentos que os meninos. Ao longo do século XIX, podemos observar que a cultura intelectual sempre foi um artigo de luxo e de privilégio daqueles que puderam estudar nos poucos colégios do País ou da Europa.

Foi somente a partir de 1870 que a elite intelectual brasileira passou a expor um discurso apologético em relação à vital importância de uma nação instruída para se ter como resultado o desenvolvimento material do País. Mesmo se levando em conta que essa elite intelectual tinha uma origem abastada, o acesso às leituras de obras de teóricos, ora em evidência na Europa, como Auguste Comte, proporcionaram uma renovação de valores, considerando-se que a educação era essencial às idéias da Modernidade. É importante lembrar que esses estudiosos brasileiros tinham uma mentalidade baseada no que haviam presenciado durante o período de estudos realizados na Europa. Ou seja: estavam imbuídos da visão urbana, que julgavam culta, patriótica e científica. O papel da educação seria, pois, o de moldar o homem às novas idéias de progresso, ideário este que atravessou o século XX e passou a influenciar sistematicamente a organização da educação brasileira.

## **2.2 O limiar dos discursos (des)favoráveis ao ensino profissional**

Na última década do período imperial, pelo Decreto nº 7.247, de 19 abril de 1879, o Ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho (pasta de negócios do Império), promoveu a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte e a do ensino superior em todo o Império. Essa pretensão de realizar modificações no sistema educacional devia-se ao fato de a situação da educação no País não apresentar dados positivos quando comparada a outras nações.

As providências tomadas para colocar em pauta a discussão sobre a educação no País eram necessárias porque o Governo Central mantinha os

estabelecimentos de instrução primária e secundária no Município da Corte, assim como as faculdades de Direito de São Paulo e Recife; a de Medicina, na Bahia; a de Minas, em Ouro Preto; e a de Ensino Médico, Engenharia e Belas-Artes, no Rio de Janeiro, enquanto os níveis de ensino primário, secundário, normal e profissionalizante estavam sob a legislação dos respectivos governos provinciais, uma vez que ainda vigoravam as determinações do Ato Adicional<sup>10</sup> de 1834, que havia descentralizado o ensino no País.

Sobre esse cenário, Lourenço Filho (2001) apresenta dados relativos ao ano de 1878, demonstrando que, nas 15.561 escolas primárias de todo o País, a matrícula havia sido de 175 mil alunos; e que, no município da Corte, as escolas

Eram 211, sendo 95 públicas e 116 particulares; os alunos orçavam por 12 mil, dos quais apenas metade se achava no ensino público. Admitia-se que a população do Município Neutro fosse de cerca de 400 mil habitantes, dos quais 70 mil escravos. O número de alunos, portanto, não chegava a representar 5% da população livre da Corte. Para todo país, a população livre era de cerca de 9 milhões, o que logo mostra que o total dos alunos matriculados não representava 2% da população. Relembre-se que o recenseamento de 1870 havia dado a taxa de 78% de analfabetos, nos grupos da população nas idades de 15 e mais (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 64).

A idéia central do Decreto n° 7.247, de 1879, era a de liberdade do ensino. Esta se respaldava no fato de que outros países da Europa já a vivenciavam, como também a Argentina, que já demonstrava o índice de 5% da população na escola, o que não ocorria no Brasil, e uma situação que Lourenço Filho (2001) atribui ao fato de os particulares não terem liberdade para fundar e manter escolas. O Decreto em pauta, no seu artigo 1°, resolvia o problema assim determinando: “É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte, e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e de higiene”. Já o artigo 2° estabelecia “a obrigatoriedade de freqüência às escolas primárias de 1° grau, para todos os indivíduos, de um e outro sexo, de 7 a 14 anos de idade [...]” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 64).

No que se refere ao ensino profissional, o mencionado Decreto previa um importante papel para o poder central, até então ausente nesse nível de ensino. No artigo 8°, previa, como sendo da alçada do Governo Central,

---

<sup>10</sup> O Ato Adicional de 1834 atribuiu às Assembléias Legislativas Provinciais a competência para legislar sobre a instrução pública e os estabelecimentos destinados a promovê-la. O Governo central ficou encarregado do ensino superior e do Colégio Pedro II no Município Neutro.

criar ou auxiliar escolas no município da Corte e nos mais importantes das províncias escolas profissionais e escolas especiais e de aprendizado destinadas, as primeiras a dar a instrução técnica que mais interesse às indústrias dominantes ou que convenha criar e desenvolver, e as segundas ao ensino prático das artes e ofícios de mais imediato proveito para a população e para o Estado, conforme as necessidades e condições das localidades (CUNHA, 2000a, p. 164).

Em discurso proferido na Assembléia Geral, em 15 de maio de 1879, Leôncio de Carvalho apresentou a mais importante das justificativas de seu projeto, dizendo que ele próprio

Viu a ignorância dominando a populações inteiras com o inseparável cortejo de misérias e vícios. Achou prisões repletas de criminosos, que ali não estariam se o Estado abrindo-lhes os olhos da consciência por meio da educação tivesse-lhes patenteado as sublimes verdades da moral e da religião [...]. Não encontrou escolas profissionais, ou pelo menos de aprendizagem, em um país cuja principal riqueza é a indústria, principalmente a indústria agrícola (ANAIS..., 1879 apud CUNHA, 2000a, p. 164).

Sob a alegação de que implicaria aumento de despesas e exigiria maiores estudos prévios, foram travadas muitas discussões que implicaram a revogação do Decreto nº 7.247, de 1879. O projeto de Leôncio de Carvalho recebeu críticas pelo fato de estar precipitando reformas para as quais o Brasil não estaria preparado, no que diz respeito a sua implementação. Excetuando a frequência livre às escolas e a liberdade de crença para os alunos, os professores e os funcionários, a história do projeto terminou com as proposições de substitutivos, entre os quais os Pareceres de Rui Barbosa, que também não foram implementados.

Defendendo-se das acusações de que seu projeto adotava medidas socialistas, Leôncio de Carvalho, numa conferência proferida em agosto de 1883, alegou que “os recursos empregados na educação dos desvalidos seriam recompensados pelo ‘aperfeiçoamento moral da sociedade’ e pelo desenvolvimento das indústrias” (CUNHA, 2000a, p. 165, grifo do autor).

As questões educacionais também envolveram os debates políticos no período de transição do Império para a República, tendo como pano de fundo a preocupação da modernização da sociedade brasileira, discurso consolidado na primeira metade do século XX. No cerne das discussões, o pensamento de Rui

Barbosa<sup>11</sup> acerca do ensino profissional e de suas funções estava expresso com clareza nos projetos de reforma do ensino por ele elaborados e em seus diversos discursos proferidos.

Para Rui Barbosa, a situação de atraso em que o Brasil se encontrava, relativamente a outros países, era resultante da existência de uma indústria incipiente e precária. Necessitava o Estado brasileiro incentivar a indústria nacional com a educação industrial do povo. Na sua concepção, “Criar a indústria é organizar a sua educação. Favorecer a indústria é preparar a inteligência, o sentimento e a mão do industrial [do operário] para emular, na superioridade de trabalho, com a produção similar dos outros Estados” (BARBOSA, 1942, v.9, p.256-7 apud CUNHA, 2000a, p. 171).

Cunha (2000c) atribui aos positivistas a primeira manifestação do regime republicano quanto à formação de força de trabalho, particularmente quanto à aprendizagem de ofícios manufatureiros. Revela que, ainda em dezembro de 1889, Raimundo Teixeira Mendes, um dos principais dirigentes do Apostolado Positivista, entregou ao Ministro da Guerra, Benjamim Constant, um memorial contendo 400 nomes de operários das oficinas do Governo do Rio de Janeiro, o qual continha todo um plano calcado no Positivismo de Auguste Comte. O plano tinha por objetivo “incorporar à sociedade o proletariado a serviço da República. A solução para os problemas sociais consistiria em “dignificar a pobreza, eliminando dela a miséria” (CUNHA, 2001, p. 14).

Rui Barbosa, além de privilegiar os cursos profissionais secundários, ainda propôs a obrigatoriedade do ensino de Desenho em todas as escolas primárias. Para ele, a “prática do desenho, na ordem pedagógica, precederia a escrita e facilitaria sua aprendizagem, bem como o desenvolvimento das faculdades de observação, invenção, assimilação e *retenção mental*” (CUNHA, 2000a, p. 172, grifos do autor).

Fortemente inspirado pelas mudanças que aconteciam no cenário internacional, Rui Barbosa fez inúmeras referências a países estrangeiros, como a Alemanha, em virtude de o Estado ter promovido um eficiente ensino industrial; a

---

<sup>11</sup> Rui Barbosa de Oliveira era advogado e jornalista, adepto do Liberalismo. Elegeu-se deputado provincial na Bahia em 1878 e, no ano seguinte, elegeu-se deputado geral e membro do Conselho de Estado Republicano. Participou da vida pública nacional por quase cinquenta anos. Foi ministro da Fazenda e da Justiça no Governo Provisório. Fez parte da Assembléia Constituinte como senador pela Bahia, mandato que exerceu por mais três vezes. Deixou uma vasta obra composta de diversos projetos, pareceres, artigos para jornais e discursos.

Inglaterra, que, por meio da reforma do ensino de Desenho, em todas escolas, teria fortalecido a produção industrial naquele país e na França. Por sua postura política alicerçada nos preceitos do Liberalismo, Rui Barbosa fez numerosas referências ao paradigma político norte-americano como exemplo de fortalecimento do Estado.

Num desfecho da cena política da época (permeada por conflitos), em 1891, foi promulgada a primeira Constituição da República, resultado de composições de liberais e positivistas. Do embate político, o federalismo prevaleceu como orientação principal do novo regime que se instalara e como representação da burguesia cafeeira.

A Constituição de 1891, influenciada pelas ideologias liberal e positivista, estabeleceu a separação entre Igreja e Estado; assim sendo, a religião passou da esfera pública para a esfera privada. Ficava o Estado proibido de financiar qualquer tipo de atividade religiosa, até mesmo as escolas confessionais, assim como nenhum ensino religioso poderia ser ministrado nas escolas públicas. Essa separação, porém, não perdurou, pois já nos anos 30 do século XX, o Governo brasileiro instituiu o ensino religioso como parte integrante do currículo das escolas primárias, secundárias e normais nas esferas federal, estadual e municipal (CUNHA, 2000b).

Após a proclamação, a principal medida republicana voltada à organização do ensino profissional no Brasil demorou praticamente uma década para acontecer. O País vivia um surto de industrialização no Sudeste e também estouravam as greves dos operários. Diante dos crescentes movimentos dos trabalhadores, em sua maioria formados por imigrantes estrangeiros, as classes dirigentes começaram a enxergar o ensino profissional como alternativa para conter as reivindicações.

A imigração de estrangeiros e a urbanização, somadas à industrialização, foram responsáveis pela mudança na estrutura social brasileira, mais fortemente sentida no Estado de São Paulo, em razão não só das facilidades concedidas pelo Governo aos imigrantes mas, também, da carência de mão-de-obra para o setor cafeeiro, que já não poderia mais contar com o trabalho escravo.

Nos anos que se seguiram, o surto industrial foi muito acentuado: “em 1889 havia 636 estabelecimentos industriais, com 24.369 operários; em 1909, havia 3.362 estabelecimentos com 34.362 operários” (FONSECA, 1986, v. 1, p. 173-174). Esse crescimento quantitativo demandava necessidades mais complexas, ou seja, homens com conhecimentos especializados, capazes de realizar seus serviços

usando técnicas específicas. Em razão disso, as autoridades republicanas agiram em busca da criação de estratégias e saberes necessários à incorporação e ajustamento do segmento populacional pobre ao modelo de sociedade urbano-industrial. Assim sendo, foram criadas as instituições de educação popular (destacadamente, as de ensino profissional) como instrumentos eficazes de regeneração (pelo trabalho) dos indivíduos.

### 3 RECOMPONDO A TRAJETÓRIA DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE NATAL (1909 – 1942)

#### 3.1 O Regulamento de criação da Escola e seus ajustes

A partir da implantação do novo regime político em 1889, houve a necessidade de justificação racional do poder, de sua legitimação e da construção de valores que demonstrassem sintonia com o processo modernizador. O discurso daqueles que implantaram a República foi fortemente influenciado pelas experiências civilizatórias de países da Europa e pelo modelo americano.

Entre os discursos que enalteciam o regime republicano no Brasil nos anos finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, destacava-se aquele que, além de confirmar no poder os novos dirigentes políticos do País, propunha-se construir uma nação “pautada em valores que demonstrassem estar em definitivo sintonizados com as mudanças que o mundo *moderno* apresentava” (BENCOSTTA, 2005, p. 95, grifos do autor).

A mudança do regime político não significou, de imediato, rupturas com as antigas práticas de administrar serviços públicos, como a educação. A descentralização na educação atravessa a República, posto que ainda permanecia a interpretação, dada pelo Ato Adicional à Constituição de 1824, de que não cabia a intervenção do Governo Central no âmbito do ensino elementar, nem mesmo no que concernia à ajuda financeira. Logo, é fácil assinalarmos que o sistema de ensino herdado do antigo regime estivesse em extrema precariedade. Pela forte influência positivista que recebera, esperava-se que fosse modificada aquela situação instaurada há anos. Entretanto, a questão não foi colocada como de fácil solução.

Para Paiva (1990, p.8), “a República fora proclamada contra a centralização, e as constituintes não se sentiam encorajadas a centralizar o único setor que já era constitucionalmente descentralizado.” Foram necessárias quatro décadas para modificar o que havia sido estabelecido pelo Ato Adicional, visto que a Constituição de 1891 manteve a descentralização.

No tocante ao ensino profissional, nos primeiros anos do novo século, antes de assumir a Presidência da República, em 15 de novembro de 1906, Afonso Pena pregava que “a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito poderiam contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-



lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (FONSECA, 1986, v. 1, p. 172). Ele, porém, não concretizou seu projeto de instalar estabelecimentos que formassem profissionais para a indústria, pois faleceu em 14 de junho de 1909, sendo nessa mesma data, substituído por Nilo Peçanha na Presidência da República.

As primeiras experiências de ensino profissional, anteriores a 1909, foram as quatro escolas fundadas nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul no Rio de Janeiro (via Decreto nº 1.004, de 11 de dezembro de 1906), pelo então Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha. Além da obrigatoriedade do ensino de primeiras letras no curso noturno, essas escolas tinham por finalidade a habilitação moral e técnica de menores com idade entre 9 e 16 anos. No entanto, pouco mais de um ano após a criação e instalação destas, o Decreto nº 1.063, de 27 de dezembro de 1907, extinguiu, entre elas, a de Campos e de Petrópolis (SOARES, 1981).

Aproximadamente três anos depois das primeiras instituições fundadas no Rio de Janeiro, pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, o então presidente da República Nilo Peçanha criou as 19 Escolas de Aprendizes Artífices, inauguradas no ano de 1910 nas seguintes unidades federativas: Rio Grande do Norte, em 03 de janeiro; Paraíba, inaugurada em 06 de janeiro; Maranhão e Paraná, em 16 de janeiro; Alagoas, em 21 de janeiro; Campos – RJ, em 23 de janeiro; Pernambuco, em 16 de fevereiro; Espírito Santo e São Paulo, em 24 de fevereiro; Sergipe, 01 de maio; Ceará, 24 de maio; Bahia, em 02 de junho; Pará, em 01 de agosto; Santa Catarina, em 01 de setembro; Minas Gerais, em 08 de setembro; Piauí, Goiás e Mato Grosso, em 01 de janeiro; Amazonas, em 01 de outubro. Todas essas unidades eram subordinadas à Diretoria Geral de Indústria e Comércio do Ministério da Agricultura, que se pautava em objetivos de caráter ideológico, conforme podemos subentender no discurso abaixo transcrito:

Considerando o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só *habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna* com o indispensável *preparo intelectual*, como fazê-los *adquirir hábitos de trabalho profícuo*, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (FONSECA, 1986, v. 1, p. 177, grifos nosso).

Percebemos que a preocupação manifestada na Lei se referia aos novos problemas que o País atravessava com o processo de crescimento urbano. Além do mais, havia a necessidade de disseminar na população de trabalhadores a idéia de vender sua força de trabalho e destiná-los ao exercício de atividades que lhes permitissem *adquirir hábitos de trabalho profícuo*. Pela disciplinarização dos filhos das classes trabalhadoras (os quais eram elementos, em potencial, de desordem social), os republicanos viam a relação educação-trabalho como sendo fundamental para a regeneração social e a construção da nacionalidade.

Além de poder proporcionar a capacidade produtiva do cidadão e legitimar a nova ordem, o ensino de ofícios também era visto como um instrumento essencial para “o estabelecimento da igualdade entre os cidadãos e para a prosperidade da nação, possibilitando os elementos necessários para que os cidadãos pudessem competir no mercado de trabalho” (QUELUZ, 2000, p. 22).

As iniciativas voltadas para o ensino de ofícios, tanto as do Estado quanto as de entidades privadas, foram legitimadas por ideologias que proclamavam ser a generalização desse tipo de ensino, para os trabalhadores livres, a condição de

a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de idéias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados (CUNHA, 2000b, p .4).

Percebemos que esse conjunto de explicitações se coaduna com o contexto da conjuntura econômica brasileira influenciada pelas relações mundiais de um capitalismo monopolista, marcado por uma forte concorrência, como também pelo crescimento das desigualdades sociais, pela exploração do trabalho e pela geração de lucros.

Entretanto, os Estados brasileiros não apresentavam quadros de crescimento econômico e social nas mesmas proporções. O Rio Grande do Norte, nos anos iniciais do século XX, foi marcado por mais uma seca (na realidade, todo o Nordeste foi acometido por esse flagelo). As secas foram responsáveis por longos períodos de estiagens que favoreciam a contínua migração das pessoas das zonas rurais para os centros urbanos, tendo em vista que suas más condições de vida e de

trabalho se agravavam. Essas migrações foram recorrentes em face de a economia potiguar ser caracterizada como predominantemente agrária.

Apesar de o cenário mundial e de o Sudeste do País apresentarem crescimento econômico-industrial em efervescência, a criação da Escola de Aprendizes Artífices no Rio Grande do Norte não foi exatamente uma repercussão desse processo. Dadas as mazelas sociais conseqüentes de longos períodos de estiagens, sua criação procurou minimizar os efeitos dessa calamidade, ao mesmo tempo em que visava propalar os preceitos republicanos. Em tais circunstâncias, o oferecimento de instrução primária e profissional aos *desfavorecidos da fortuna* seria uma oportunidade de estes desenvolverem-se, uma vez que era difundida a idéia de uma ascensão possível somente aos indivíduos que se tornassem eficientes na acumulação de capital (MEIRELES, 2006).

Foi dessa maneira que o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio estruturou o ensino profissional no Brasil, enfatizando a aprendizagem industrial, diante do processo de industrialização que se acelerava, mas ainda dentro da concepção de regenerar o indivíduo pelo trabalho (FREIRE, 1993). Como vemos, a destinação desse nível de ensino mantém estreita relação com os critérios adotados nos Colégios de Educandos Artífices, quanto a essa questão.

Convergente com a visão conservadora do Governo, havia ainda a concepção progressista – a do industrialismo. O ensino profissional era entendido pelos industrialistas como um poderoso instrumento para a solução dos problemas sociais. Para Cunha (2000c, p.94), “essa ideologia atribuía à indústria valores como progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização”.

Segundo o Decreto nº 7.566, de 1909, em seu artigo primeiro, as Escolas de Aprendizes Artífices, sob a tutela do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, seriam mantidas pela União e instaladas em cada uma das capitais dos Estados, destinadas ao ensino profissional primário gratuito. Com exceção da Escola do Rio de Janeiro, que era localizada em Campos–RJ, cidade natal do Presidente Nilo Peçanha, observamos que a localização dessas escolas obedeceu, estrategicamente, mais aos interesses de cunho político do que àqueles voltados para os aspectos econômicos ou educacionais.

Cunha (1983), ao comparar o número de alunos das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1911, com a distribuição de operários por unidade da federação, em

1907, concluiu que houve uma fraca associação entre a industrialização e a distribuição das escolas (em relação ao País). Isso porque, alguns Estados apresentaram um maior número de operários e menor número de alunos, uma situação que também se inverteu na mesma proporção. Isso demonstra que, se a localização das escolas houvesse obedecido ao crescimento industrial dos Estados, certamente teria havido uma correspondência com a distribuição espacial das empresas manufatureiras, o que não pôde ser observado. Na verdade, as escolas distribuíram-se pelos Estados, principalmente nas suas capitais.

A finalidade manifestada no Decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices era a oferta de formação de operários e contramestres, por meio do ensino prático e técnico nas oficinas, aos menores que pretendessem aprender um ofício. Concomitante à aprendizagem nas oficinas, foram criados os cursos primário e de Desenho (de caráter obrigatório), que funcionariam no turno noturno das Escolas. A pretensão do curso primário era alfabetizar os meninos; a do curso de desenho era facilitar o exercício satisfatório do ofício.

O ingresso dos alunos observava as determinações do artigo 6º do Decreto nº 7.566, de 1909, que estabeleceu a idade e a origem social, ou seja, que os meninos<sup>12</sup> tivessem entre 10 e 13 anos, que não sofressem de moléstia infecto-contagiosa, nem tivessem defeitos que os impossibilitassem de aprender um ofício e, preferencialmente, que fossem “desfavorecidos da fortuna”. A comprovação desses requisitos deveria ser feita mediante certidão ou atestado passado por autoridade competente. Quanto à origem social, o § 2º do mencionado artigo estabeleceu: “a prova de ser o candidato destituído de recursos será feita por atestado de pessoas idôneas, a juízo do diretor, que poderá dispensá-lo quando conhecer pessoalmente as condições do requerente à matrícula” (BRASIL, 1909 apud FONSECA, 1986, v. 1, p. 179).

Das muitas consultas à legislação correspondente ao período estudado, depreendeu-se que a idade requerida para a matrícula dos menores sofreu sucessivas alterações. Acreditamos que tal *impasse* em relação à exigência da idade mínima e máxima possa estar relacionado (muito provavelmente) ao fato de

---

<sup>12</sup> A Escola era formada por um corpo discente essencialmente masculino. Tanto que a primeira aluna teve sua matrícula efetivada somente no ano de 1975 quando a instituição já havia passado à denominação de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFERN).

ser essa uma fase em que as crianças se encontram em plena formação (perpassada por mudanças involuntárias) de seu caráter.

Dado o contexto da época, nada melhor do que utilizar o trabalho como formador do caráter dos jovens, visto que a oferta de aprendizagem de um ofício a um número significativo de jovens e futuros operários poderia significar a incorporação destes às atividades que promoviam o avanço da acumulação capitalista. Além disso, estariam na melhor idade para que lhes fossem inculcidos os valores disciplinadores por que se deveriam reger os futuros operários, de modo a mantê-los acomodados à ordem estabelecida. Por outro lado, se a idade fosse mais avançada, poderiam os meninos chegar à Escola com vícios, cuja *regeneração* seria dificultada. A confirmação dessas pretensões está na própria organização do currículo dessas Escolas.

É preciso frisarmos que a qualificação que se pensava estava essencialmente voltada para o trabalho manual; não se tratou de uma formação que conjugasse teoria e prática, isso porque, na realidade, a educação foi vista pelos republicanos como via de regeneração social, como meio de desenvolver a capacidade produtiva dos trabalhadores, moldando-os aos interesses da nova ordem e legitimando-a.

Essa pretensão foi manifestada pelo Presidente Marechal Hermes da Fonseca, em seu discurso de posse (em 15 de novembro de 1910), quando firmou a decisão de dar continuidade ao projeto de Nilo Peçanha:

Particular atenção dedicarei ao ensino técnico-profissional, artístico, industrial e agrícola, que a par da parte propriamente prática e imediatamente utilitária, proporcione, também, instrução de ordem ou cultura secundária, capaz de formar o espírito e o coração daqueles que amanhã serão homens e cidadãos (FONSECA, 1986, v. 1, p. 184).

O discurso do Presidente demonstra uma tendência de articular a formação geral com a profissional (mas de nível secundário) nas Escolas de Aprendizes Artífices, o que, de fato, só veio acontecer a partir das mudanças que foram operadas nessas escolas em Governos subseqüentes, mais precisamente na década de 40.

As práticas da instituição, que funcionava sob regime de externato, inicialmente, voltaram-se para a formação em um ofício que garantisse aos meninos

oriundos das camadas populares exercer uma profissão que ajudasse na complementação da renda familiar (caráter assistencialista).

Nos primeiros tempos, as Escolas de Aprendizes Artífices funcionaram diariamente com turma de seis horas de aprendizagem nas oficinas. Além disso, os alunos deveriam assistir às aulas nos dois cursos noturnos: o curso primário, que funcionava das cinco horas da tarde às oito horas da noite (obrigatório para os alunos que não soubessem ler, escrever e contar), e outro de desenho, que funcionava no mesmo horário que o do primário, destinado aos alunos que necessitassem dessa disciplina para o exercício satisfatório do ofício a ser aprendido. O currículo do ensino primário pautava-se nos mesmos moldes em que se forjara o currículo das escolas públicas; portanto, não podemos negar a questão política da defesa republicana de um ensino elementar básico para todos os cidadãos, o qual se apoiava na tríade mencionada (ler, escrever e contar).

O curso primário voltava-se para o ensino de *leitura e escrita*, o de aritmética até regra de três, além de contemplar noções de geografia do Brasil e de gramática elementar da língua nacional. No currículo mínimo, deveriam constar noções de educação cívica, com ênfase na Constituição republicana, os grandes homens brasileiros e noções sobre as comemorações cívicas. O curso de Desenho contemplava “o ensino de desenho de memória, do natural, de composição decorativa, de formas geométricas e de máquinas e peças de construção, obedecendo aos métodos mais aperfeiçoados” (SOARES, 1982, p. 73-74).

A ênfase na transmissão da Educação Cívica demonstrava a importância que era dada a uma filosofia moral como definidora de uma educação que fosse capaz de formar um trabalhador exemplar, imbuído de um espírito nacional.

O Decreto não deixou claro quem seriam os professores que ministrariam as aulas do curso primário. E a saída encontrada pelo poder público trouxe à tona um verdadeiro problema: os professores saíram dos quadros do ensino primário, não dispondo de nenhuma orientação do que necessitariam ensinar, em se tratando da profissionalização. Os mestres, por sua vez, vieram das fábricas ou oficinas e eram homens sem a necessária base teórica – da qual dispunham os professores primários, quanto à alfabetização –, com capacidade apenas de transmitir a seus discípulos os conhecimentos empíricos que traziam (FONSECA, 1986, v. 1).

Em 11 de novembro de 1909, foi assinado o Decreto nº 7.649, o qual estabeleceu que as aulas dos cursos primários noturnos seriam dadas por professoras normalistas e as de Desenho, por professores especialistas.

Mas vale registrar que, antes da inauguração das Escolas de Aprendizizes Artífices, um novo Decreto nº 7.763, de 23 de dezembro de 1909, alterou o Decreto de criação das escolas e o Decreto nº 7.694, de 1909, no sentido de desobrigar o Governo Federal de instalar, em cada capital de Estado, uma escola. Pelo novo Decreto, ficou entendido que se houvesse em algum Estado um estabelecimento que já oferecesse esse nível de ensino, custeado ou subvencionado pelo próprio Estado, a União deixaria de instalar uma nova Escola de Aprendizizes Artífices e passaria a auxiliar o estabelecimento estadual com uma subvenção igual à quota destinada à instalação e custeio da Escola pretendida.

Essa abertura dada pelo terceiro Decreto foi responsável pelas condições de funcionamento que algumas Escolas de Aprendizizes Artífices apresentaram, pois, embora amparadas legalmente, o que poderia lhes proporcionar um verdadeiro aparato estrutural, elas foram implantadas em edifícios inadequados e com suas oficinas em precárias condições, conforme discorreremos em capítulo específico.

Durante nossa pesquisa no Instituto Histórico e Geográfico, localizamos vários exemplares do jornal *A República*, que publicavam, no início de cada semestre letivo, informações sobre os requisitos necessários à matrícula dos meninos. O edital, que circulava em mais de uma edição, informava à população sobre a abertura das matrículas e as exigências aos interessados em ingressar na Escola.

Constatamos, na documentação localizada no CEFET–RN, que a clientela da Escola era, notadamente, constituída de meninos residentes em Natal, o que também já era resultado da migração proporcionada pelas constantes secas que assolaram o Estado. Mas havia ainda aqueles meninos que, tendo moradia fixa no interior do Estado, vinham morar na casa de familiares para estudar na Escola, sempre com a idéia de que, adquirido o ofício, seria mais fácil sua inserção no mercado de trabalho, podendo, dessa forma, melhorar suas condições de vida. Devido ao fato de esses meninos pertencerem a grupos sociais economicamente excluídos, reiteradamente, inculca-se-lhes a idéia de que adquirir uma formação profissional significava a abertura de horizontes, antes inacessíveis. Também fazia

parte desse projeto de promoção social, a aquisição de novos hábitos de civilidade que uma sociedade urbano-industrial requeria.

A criação da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte foi essencial naquele contexto social, visto que a educação clamava por melhorias quanto ao acesso da população mais pobre do Estado à escola primária.

Em 1910, via mensagem apresentada aos deputados, o Governador do Estado do Rio Grande do Norte, Alberto Maranhão, informou que a Escola de Aprendizes Artífices de Natal encontrava-se em funcionamento,

com a matrícula de 100 alunos, que recebem o ensino profissional em oficinas, a saber: sapataria, com 12 alunos; marcenaria, com 32 alunos, alfaiataria, com 33 alunos e serralheira com 23 alunos. A 1º de abril foi instalada a 5ª oficina, na seção de funilaria, com 7 alunos, tirados espontaneamente da matrícula geral (RIO GRANDE DO NORTE, 1910, p. 6-9).

Observamos que as oficinas existentes na Escola contemplavam, com exatidão, o que estabelecia o Decreto de sua criação, ou seja, que fossem instaladas em cada uma das Escolas “até cinco oficinas” de trabalho manual ou mecânico, mas que obedecessem às especialidades das indústrias dos Estados onde funcionassem.

Baseado em informações recebidas do diretor Sebastião Fernandes, o Governador Alberto Maranhão acrescenta (em seu pronunciamento, a que se fez menção mais acima) que, desde a inauguração, a Escola de Aprendizes “funciona com muito aproveitamento o curso noturno – aula primária e desenho. A freqüência média nesse curso é de 55 alunos ou aprendizes [...]” (RIO GRANDE DO NORTE, 1910, p. 8).

No seu primeiro ano de funcionamento, a Escola tinha despachado muitas encomendas de artefatos para diversas repartições públicas e para particulares, produzidas em suas oficinas: “no semestre de janeiro a junho, e de acordo com a prescrição legal, recolheu a diretoria à Delegacia Fiscal do Tesouro a quantia de 704\$425 para os fins determinados na lei” (RIO GRANDE DO NORTE, 1910, p. 8). O Governador previa que, no segundo semestre, a escola recolheria uma importância seguramente três vezes maior que a anterior.

Apesar do entusiasmo revelado pela criação e instalação da Escola, a realidade do ensino profissional brasileiro não era nada alentadora. A tabela 1



apresenta uma visão quanto ao índice de frequência dos alunos matriculados nas Escolas de Aprendizes Artífices nos Estados onde foram instaladas.

Tabela 1 – Número alunos matriculados nas Escolas de Aprendizes Artífices e percentual de frequências destes, no ano de 1910

ESTADO	MATRÍCULA	FREQÜÊNCIA	EVASÃO (%)
Amazonas	33	18	45,5
Pará	160	74	53,7
Maranhão	74	56	24,3
Piauí	52	28	46,2
Ceará	128	55	57,0
Rio Grande do Norte	151	86	41,7
Paraíba	143	112	21,7
Pernambuco	70	46	34,3
Alagoas	93	60	35,5
Sergipe	120	69	42,5
Bahia	40	30	25,0
Espírito Santo	180	52	71,1
Rio de Janeiro	209	145	30,6
Minas Gerais	32	24	25,0
São Paulo	135	95	29,6
Paraná	219	153	30,1
Santa Catarina	100	59	41,0
Goiás	71	29	59,2
Mato Grosso	108	57	47,2
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>2.118</b>	<b>1.248</b>	–

Fonte: FONSECA (1986, v. 1, p. 183).

Em todas as Escolas de Aprendizes Artífices, o somatório da frequência, no primeiro ano de funcionamento, foi de 1.248 alunos. Logo nos primeiros meses, a rede de escolas apresentou altos índices de evasão, sendo que, em alguns Estados, essas taxas atingiram mais da metade da matrícula inicial, a exemplo do Pará, com 53,7% de evadidos, do Ceará, com 57%, do Espírito Santo, com 71,1% e de Goiás, com 59,2%.

Observando os dados, constatamos que a taxa média de evasão, durante o primeiro ano de implantação das Escolas pelo país ficou em torno de 39%, demonstrando que mais da metade dessas escolas tiveram índices de evasão consideráveis: o Espírito Santo demonstrou a mais baixa eficiência em permanência dos alunos na escola. A evasão nas Escolas de Aprendizes Artífices foi um dos maiores problemas a serem perseguidos nos anos seguintes à sua criação. Contrariando essa realidade, os Estados do Nordeste não foram os responsáveis pela maior taxa de evasão, conforme constatamos. Faz-se relevante o registro de que esse fenômeno (o da evasão) ocorreu, proporcionalmente, nas demais regiões

brasileiras, até mesmo onde a industrialização apresentava maiores níveis de crescimento.

Entretanto, o quadro de miséria de alguns Estados da federação (destacadamente os Estados do Norte e Nordeste) pode ter influenciado significativamente na diminuição da freqüência das crianças às Escolas de Aprendizes Artífices ao longo do período estudado, visto que grande parte dessas crianças, em idade escolar, desde cedo trabalhavam, geralmente na agricultura, para ajudar no complemento da renda familiar. “Além dos imperativos de ordem social, os mecanismos escolares puderam contribuir sobremaneira para a baixa freqüência e, mais ainda, para a pouca valorização da instituição escolar” (FARIA FILHO; GONÇALVES, 2004, p. 171). Na opinião de Vago (2000, p. 127) a baixa freqüência pode configurar-se, também, na “não-aceitação, simples e imediata, do saber legitimado pela escola”.

Poucos foram os alunos que chegaram a terminar o curso. A maioria abandonava a escola no fim da terceira série, com o objetivo de empregar-se nas fábricas ou nas oficinas, pois, a essa altura, já se achavam com conhecimentos mínimos para a ocupação de determinados postos de trabalho. A possibilidade de obter algum ganho pode ter contribuído para que eles não permanecessem nas escolas, buscando colocação nas fábricas.

Os problemas apontados não se restringiram às Escolas de Aprendizes Artífices; atingiram todo o sistema educacional. Mediante o quadro de atraso educacional que o Estado do Rio Grande do Norte apresentava nesse setor, alguns intelectuais norte-rio-grandenses<sup>13</sup>, a maioria representante da classe política, fundou, em 1911, a Liga de Ensino do Rio Grande do Norte (LERN). A fundação dessa Liga no Estado antecedeu às demais criadas no País após a eclosão da Segunda Guerra Mundial. Rodrigues (2006) sublinhou a peculiaridade que marcou a Liga de Ensino do RN, com seu “projeto republicano ambicioso, audaz e inovador para o campo educacional, porque previa reformas no ensino a partir das bases, do maternal ao ensino secundário” (RODRIGUES, 2006, p.55). A LERN foi também responsável pelas bases instauradoras da Escola Doméstica de Natal<sup>14</sup>. Cabe

---

<sup>13</sup> Henrique Castriciano de Souza, Francisco de S. Meira e Sá, José Augusto Bezerra de Medeiros, Romualdo Galvão, Felipe Guerra, Ferreira Chaves, Manoel Dantas, João Juvenal Pedrosa Tinoco, dentre outros (RODRIGUES, 2006, p. 54).

<sup>14</sup> Rodrigues (2006) reconstituiu a trajetória da Escola Doméstica de Natal, contemplando sua cultura escolar como projeto modernizador.

informarmos que a Escola Doméstica, apesar de ter o apoio do Governo estadual, inclusive em termos financeiros, por seu caráter elitista, foi destinada à formação unicamente de meninas oriundas das classes abastadas da sociedade norte-riograndense.

Quanto a esse período, vale rememorar o que disse Evaristo Martins de Souza, ex-aluno, em uma solenidade realizada na já denominada Escola Industrial de Natal, na qualidade de professor, ao proferir uma palestra intitulada *Evocando o Passado de Nossa Escola*. Em seu pronunciamento, o ex-aluno faz uma retrospectiva de como foi o primeiro dia de aula na Escola de Aprendizes Artífices de Natal.

Tinha eu doze anos incompletos, e no dia da chamada dos alunos matriculados, feita pelo livro geral de matrícula, achava-me presente, sendo essa chamada procedida pelo Sr. Hugo Fernandes de Oliveira, encarregado de manter a disciplina no estabelecimento que começava a funcionar naquele dia. Procedida essa formalidade, foram os alunos divididos em turmas, por oficina. Cada turma seguia para a sua. Devo vos dizer que o meu primeiro contacto com os segredos de uma oficina, isto é, de um ofício, foi no de serralheiro, em cuja oficina tinha sido eu matriculado, e era dirigida pelo mestre Silvino Domingos da Silva, serralheiro mecânico mais conhecido em Natal, naquela época. Lembro-me ainda que a minha primeira tarefa executada como aprendiz de serralheiro, foi a de um marisco, conhecido mais pelo nome raspador de coco. Ocorre-me a memória que o mestre Silvino – assim era tratado pelos alunos – era um homem de quase sessenta anos, magro, de estatura regular, alvo, de olhos castanhos e um pouco áspero e energético. Na minha humildade de aluno pobre que o era nesse tempo, certa vez não me conformando com uma repreensão feita pelo referido mestre, a qual julguei injusta, resolvi mudar de oficina, o que consegui depois de haver ponderado o ocorrido e as minhas razões ao Dr. Sebastião Fernandes. Este, por sua vez, com sua proverbial educação, manda chamar o mestre Silvino e diz-lhe que o aluno Evaristo Martins de Souza desejava transferir-se para outra oficina, no que o mestre Silvino concordara. Assim, no dia seguinte, fui transferido para a oficina de Marcenaria, cujo mestre era o Sr. Joaquim de Paula Barboza. Aí permaneci até 30 de novembro de 1916, quando já a Escola funcionava neste local e era dirigida pelo Dr. Silvino Bezerra Neto, de cujas mãos recebi o diploma (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1952).

O Decreto de criação das Escolas estabeleceu, em seu artigo 7º, que a cada aprendiz seria facultada a aprendizagem de um só ofício, tendo em vista sua aptidão e inclinação para o ofício escolhido. Só vamos encontrar menção à possibilidade de o aluno ser transferido de oficina, no artigo 8º dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices de 1926. A transferência, como rezava o dispositivo, deveria ocorrer logo no primeiro ano, e com a anuência do diretor do estabelecimento.

No ano de 1911, a instituição apresentava-se funcionando normalmente com

as oficinas de serralheiro, sapateiro, funileiro, marceneiro e alfaiate, com a matrícula total de 86 alunos e frequência média de 58. Dispõe de aulas de primeiras letras, desenho e música. A escola tem despachado várias encomendas de artefatos para repartições públicas e particulares, no valor de 1:989\$000, tendo recolhido no primeiro semestre um saldo de 341\$495 (RIO GRANDE DO NORTE, 1911, p. 10).

Boa parte dos artefatos produzidos na instituição destinavam-se tanto a seu usufruto, como também para consumo de terceiros, já que a Escola aceitava encomendas da população. Dentre os artefatos produzidos pelos alunos nas oficinas, em 1911, contabilizavam-se os seguintes objetos: sapatos, botinas, borzeguins (botina cujo cano é fechado com cordões), botas, arreios, bancos para jardim, mesinhas, estantes, aparador e armário, lavatórios, pés para bancos, portões de ferro, grades, cantoneiras, ternos de roupa de brim e de casimira, máquinas para gás acetileno, regadores, formas para doce, banheiras etc. (BRASIL, 2007a). Essa produção era resultado do programa das oficinas de sapataria, marcenaria, funilaria, alfaiataria e serralheria da Escola de Aprendizes Artífices de Natal, conforme quadro demonstrativo que segue:

<b>OFICINAS</b>
<b>Sapataria:</b> modelação de sandálias, sapatinhos, botinas e abotinados – preparo da linha – palmilhas, contra fortes, enchimento – colocação dos saltos de sola ou de madeira – acabamento de calçados – polimento – corte de peles de cabra, cabrito e carneiro – corte de forros de fazenda e elásticos – preparo das peças: ilhóes, botões e elásticos – ajuntamento de botas de montaria ou perneiras diversas – o mecanismo na indústria do calçado – conhecimento das máquinas, ajuntamento e cilindros para solaria.
<b>Marcenaria:</b> coloração e nomenclatura das madeiras – receita e modo de empregar as tintas – conhecimento e modos de usar os ferros – torno e suas aplicações – molduras, foleados, taboinhas – polimento das madeiras e emprego de verniz – móveis comuns e emolduramento – móveis de uso ordinário (bancos e bancas escolares, mesas, camas, armários, leitos, assentos, cômodas, guarda-roupas, toucadores, etc.) – ou embutido – empalhamentos.
<b>Funilaria:</b> nomenclatura dos ferros e modos de usá-los – modo de preparar a solda – confecção de canos, bicos, corredores, almotolias, marmitas, pequenas bacias, latas e formas, regadores, baldes, lampiões, lavatórios, placas, banheiras e depósitos diversos – modo de preparar os ácidos para os trabalhos de zinco – grandes máquinas para iluminação, sua diversidade e vantagens – obras de diferentes metais.
<b>Alfaiataria:</b> conhecimento das partes que compõem as peças de roupas de brim e a confecção destas – confecção de roupas de casimira até paletó – combinação de listras e fios de fazenda – cosido e aprego de botões – aprego de golas e mangas – passar a obra a ferro – combinação dos forros e linhas, especialmente nas fazendas de cores – preparo da obra para prova – peças que variam com a evolução da “moda” – preparo e polimento de roupas militares.
<b>Serralharia:</b> noções gerais sobre serralheiros, traçadores, ajustadores, montadores – uso de materiais diversos: ferro, aço, cobre, estanho, zinco, chumbo, alumínio e ligas metálicas – plainas, limadores, escateladores, máquinas de pregar, de atarrachar e de tornear – serras para metais – velocidade e avanço das máquinas ferramentas – montagem do aparelho de nível de uma cadeira locomotiva – verificação da posição do motor de uma máquina a vapor em relação aos eixos dos cilindros – montagem de uma máquina de vapor marítima – montagem de caldeiras marítimas e terrestres.

Quadro 1 - Programa das oficinas da Escola de Aprendizes de Natal no ano de 1913  
Fonte: RABELO (1992, p.17)

Constatamos, ao analisar o quadro que a produção nas oficinas pouco indicava que as atividades fossem voltadas para o segmento industrial, essencialmente; visavam ensinar um ofício que possibilitasse aos meninos ter uma profissão, como já mencionamos.

Diante das dificuldades enfrentadas pelas Escolas de Aprendizes Artífices, que iam desde instalações inadequadas, inexistência de prédios próprios, professores e mestres despreparados, freqüência irregular dos alunos e até evasão, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, por intermediação do Ministro Pedro Toledo, elaborou um novo Regulamento em 1911.

Assim, em 25 de outubro de 1911, o então Presidente Marechal Hermes da Fonseca assinou o Decreto nº 9.070, que ampliou, em alguns pontos, a legislação anterior. Nas Escolas de Aprendizes Artífices do País, manteve-se o regime de externato, porém o tempo de aprendizado nas oficinas foi fixado em quatro anos (os Decretos anteriores foram omissos quanto à duração dos cursos). Em observância

às novas determinações, os horários das aulas e os trabalhos das oficinas não poderiam exceder o total de quatro horas por dia para os alunos do primeiro e do segundo anos e de seis horas para os do terceiro e quarto anos. Embora se tenha estipulado o mesmo limite mínimo de idade (12 anos), foi elevado o limite máximo de 13 para 16 anos, mas permaneceu o ensino profissional de nível primário e de natureza gratuita. O Decreto ainda propiciou a criação dos cargos de professores-adjuntos para as aulas do curso primário e de desenho e o de contramestres de oficinas.

Os professores primários poderiam ter turmas compostas por até 50 alunos, enquanto, nas oficinas, os mestres poderiam ensinar apenas a 30 alunos ao mesmo tempo. Diante da escassez de profissionais qualificados para atuarem nas escolas, foi autorizado o contrato, no País e no estrangeiro, de profissionais competentes para regerem as oficinas (FONSECA, 1986, v.1). Quanto a estas últimas, ficou estabelecido, no Decreto de criação das Escolas, que a renda líquida obtida com a venda dos produtos nelas fabricados seria repartida em 15 quotas iguais, das quais uma pertenceria ao diretor, quatro ao respectivo mestre e dez seriam distribuídas por todos os alunos da oficina, em prêmios, conforme o grau de adiantamento de cada um e a respectiva aptidão (era o que preceituava o artigo 11). O depósito dessa quota dos alunos era compulsório, mas poderia significar alguma ajuda ao saírem das escolas.

Faria Filho (2001) atenta para duas implicações importantes da remuneração do trabalho dos meninos: a escolha do trabalho a ser feito e o controle do aluno. De todo modo, essa forma de remunerar o trabalho dos meninos era vista, no cotidiano da Escola, como uma oportunidade de ganho e também como mecanismo de formação.

A partir do Decreto nº 9.070 de 1911, já não se daria mais uma quota ao diretor e quatro ao mestre das oficinas; destinar-se-iam cinco quotas para a Caixa de Mutualidade (Associação Cooperativa e de Mutualidade)<sup>15</sup>. Permanecia sem outras restrições, a distribuição das dez para todos os alunos das oficinas.

---

<sup>15</sup> As Associações Cooperativas entre os alunos das Escolas de Aprendizes Artífices foram organizadas de acordo com o art. 27 do Regulamento aprovado pelo Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911. As Instruções relativas a essas Associações foram compostas por 35 artigos. Quanto aos fins, o art. 13, nas alíneas “a” a “g” determinavam que à Associação caberia: promover e auxiliar todas as medidas tendentes a facilitar a produção das oficinas e aumentar-lhes a renda, sem prejuízo do ensino; promover o aperfeiçoamento dos produtos; promover a defesa dos direitos e interesses dos alunos associados; desenvolver, por todos os modos, os pendores altruísticos dos

O Decreto de criação das Escolas, em seu artigo 2º, determinava que essas instituições seriam *custeadas pela União*, entretanto o artigo 10º, do Decreto nº 9.070, de 1911, fez nova exigência: consistirá renda da escola o produto dos artefatos que saírem das oficinas (FONSECA, 1986, v.1). Uma sutil menção ao fato de que as despesas com o orçamento da Escola deveriam ser cobertas pela produção realizada em suas oficinas, o que parece desobrigar a União da responsabilidade que lhe fora atribuída pelo Decreto anteriormente referido.

Com o novo Decreto, foi iniciado o pagamento de diárias aos alunos: 100 a 200 réis para cada aluno do 1º e 2º anos, respectivamente (quantia a ser destinada exclusivamente à Caixa da Mutualidade); e 600 e 800 réis aos do 3º e 4º anos, respectivamente. A estes últimos, facultava-se a contribuição à referida Caixa (FONSECA, 1986, v. 1). Não obstante, todos os alunos estavam sujeitos às normas disciplinares que regiam o comportamento dos associados. Um motivo passível de multa e até mesmo de afastamento da Associação dizia respeito ao comportamento do aprendiz – mais precisamente daqueles que promovessem rixas, danificassem o material da Escola, andassem armados, faltassem com respeito aos seus superiores ou, de qualquer modo, infringissem a disciplina ou a *moralidade escolar* (RABELO, 1992).

Além dessas medidas, foram estipuladas algumas exigências relativas às práticas de higiene, tais como: “a obrigação de serem as escolas dotadas de água potável, de terem ventilação franca, iluminação solar, possuírem locais espaçosos, e outras mais” (FONSECA, 1986, p. 186, v. 1).

Isso atesta as modificações introduzidas pelos republicanos, pois, no Regulamento do Colégio de Educandos Artífices da Província do Rio Grande do Norte (1858 – 1862), não havia menção a medidas higiênicas adotadas pelos estabelecimentos. Havia restrições somente quanto ao acesso de meninos portadores de doenças infectocontagiosas. Precárias, também, eram as condições do estabelecimento alugado pelo Presidente de Província (prédio baixo e quente; camas amontoadas, o que proporcionou a proliferação de doenças

---

sócios, estimulando-lhes o sentimento de solidariedade humana; socorrer os sócios nos casos de acidentes e moléstias, até seis meses em cada ano; prover as despesas de enterramentos modestos, mas decentes, dos sócios que falecessem durante o período escolar; e entregar aos sócios, que completassem o curso da escola, um pecúlio em dinheiro, não excedendo de 50% das contribuições feitas em todos os anos do curso escolar, e de ferramentas e utensílios indispensáveis para o seu ofício (INSTRUÇÕES..., 1911 apud FONSECA, 1986, v. 1).

infectocontagiosas entre os internos do Colégio, já que, muitas vezes, as camas eram armadas no mesmo ambiente em que funcionavam as oficinas).

Ainda em 1911, ficou estipulado que aos diretores das Escolas de Aprendizes Artífices caberia promover a organização de Associações Cooperativas e de Mutualidade, elaborando, para esse fim, as necessárias instruções, as quais seriam apreciadas pelo Ministério da Agricultura. Essas instruções foram aprovadas em 7 de agosto de 1912 e assinadas pelo então Diretor Geral (em caráter interino), Raymundo de Araújo Castro, do Ministério da Indústria e Comércio.

A partir de 3 de agosto de 1915, as *vantagens* de que gozavam os sócios das Associações foram suprimidas pelo Ministério, que alegou falta de verba para as diárias dos alunos, sendo somente restabelecidas em 1917, à exceção do pagamento em dinheiro que continuou suspenso.

Em se tratando da Escola de Aprendizes Artífices de Natal, em 1913, o Governador do Estado do Rio Grande do Norte, Alberto Maranhão, comunicou que, sob a direção de Sebastião Fernandes de Oliveira, a Escola estava dando excelentes resultados e que o seu diretor se esforçava para conseguir o possível desenvolvimento a que a Escola se propunha quanto ao ensino profissional que, em suas palavras, era “parte integrante da reforma talvez mais produtiva do operoso governo do vice-presidente Nilo Peçanha” (RIO GRANDE DO NORTE, 1913, p. 13).

Essa melhoria apregoada pelo Governador tem sua comprovação atestada, inclusive, no que diz respeito à matrícula efetuada nesse ano, como demonstra a tabela 2 abaixo.

Tabela 2 – Matrículas nos cursos e oficinas da Escola de Aprendizes Artífices de Natal, no ano de 1913.

Oficinas e cursos	Matrícula			Frequência média	Eliminações		
	1º ano	2º ano	Total		1º ano	2º ano	Total
Oficina de sapateiro	8	4	12	7	4	–	4
Oficina de marceneiro	32	7	39	24	12	–	12
Oficina de funileiro	5	1	6	4	1	1	2
Oficina de alfaiate	27	7	34	22	15	2	17
Oficina de serralheiro	14	15	20	16	1	11	12
<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>34</b>	<b>120</b>	<b>–</b>	<b>33</b>	<b>14</b>	<b>47</b>
Curso primário	86	34	120	74	33	14	47
Curso de desenho	86	34	120	74	33	14	47

Fonte: BRASIL (2007b, p.253)



Conforme se faz possível verificar, no ano de 1913, funcionavam, na Escola de Aprendizes Artífices de Natal, todas as cinco oficinas criadas. Um outro detalhe, que se recorta na tabela e merece ser mencionado, são as eliminações, procedimento recorrente em toda a trajetória da Escola. A eliminação ocorria por uma série de fatores, dentre os quais, as condições sociais dos alunos e a rígida rotina de trabalhos na instituição. Como tinha uma clientela carente em termos de condições materiais, a Escola deveria oferecer-lhe uma mínima possibilidade de sobrevivência. Mas isso não ocorreu. O regime de externato, a princípio, não fornecia alimentação a seus alunos, embora esses seguissem uma rígida rotina de aulas e produção nas oficinas. Por outro lado, a eliminação era destinada àqueles alunos que atingissem um número excessivo de faltas e apresentassem *mau comportamento* aos olhos dos professores e diretor da instituição.

O processo de eliminação, recorrente no período estudado, contrariava a perspectiva de incluir aqueles meninos já excluídos social e economicamente, principalmente os da escola pública primária; opunha-se também àquela defesa de que a educação era uma via necessária de incorporação dos *pobres*, dos trabalhadores, enfim do povo à República. Ao que parece, uma demonstração de incoerência, se se considera que o discurso da incorporação do elemento pobre, via instrução, foi uma constante em todo período estudado. Então, como justificar tantas eliminações? Fracasso no papel do Estado? Parece-nos que a eliminação dos indivíduos da Escola (trazendo para os dias atuais) continua sendo um fenômeno que teima em insistentes reaparições. Mas haverá de ser superado.

Em 15 de novembro de 1914, o Brasil mudava mais uma vez de governante. Assumia a presidência Venceslau Brás Pereira Gomes, que, em pronunciamento no Senado, traçou as diretrizes para o ensino durante seu governo.

A criminalidade aumenta; a vagabundagem campeia; o alcoolismo ceifa, cada vez mais, maior o número de infelizes, porque, em regra, não tendo as pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência, tornam-se vencidos em plena mocidade e se atiram à embriaguez e ao crime. Dê-se, porém, outra feição às escolas primárias e às secundárias, tendo-se em vista que a escola não é somente um centro de instrução, mas também de educação e para esse fim o trabalho manual é a mais segura base; instalem-se escolas industriais, de eletricidade, de mecânica, de química industrial, escolas de comércio, que os cursos se povoarão de alunos e uma outra era se abrirá para nosso país. Se não tivermos pessoal habilitado para essas escolas, o que não é de se admirar, país novo que somos, contratemos no estrangeiro a missão industrial. Conseguiremos, assim, remediar em parte os males do presente e lançaremos as bases para um futuro melhor, bem como alcançaremos

desviar a corrente impetuosa e exagerada que atualmente existe para a empregomania e para o bacharelismo (FONSECA, 1986, v. 1, p. 187-188).

Percebemos nitidamente, na fala do Presidente, que a educação era vista como um fator de *transformação* e conformação social, mas capaz de despertar nos indivíduos a idéia de nação e de um novo homem que conduzisse o País ao progresso. Caberia a escola desempenhar o papel fundamental na inculcação de normas nos jovens e, por meio da manutenção da ordem, criar as condições ideais para regenerá-los de seus vícios e retrair o aumento da marginalidade.

De acordo com Petitat (1994), a idéia de curar a pobreza, a vagabundagem e a mendicância por meio do tornara-se dominante desde o século XVI. Para uma melhor compreensão, esse autor ainda esclarece que “a assistência através do trabalho representou também um meio de explorar e de controlar a classe pobre vinda do meio rural em direção às cidades [...]” (PETITAT, 1994, p. 118). Essa mística do trabalho encobre fundamentos econômicos. A atitude de atender aos pobres estabelece relação com a evolução dos conflitos sociais. Afastar as crianças das ruas (consideradas uma escola de insubordinação) era um dos objetivos do ensino profissional.

Vale lembrar que, em 1914, houve a deflagração da Primeira Guerra. Para a classe política e para alguns intelectuais, fazia-se necessário defender o País dos possíveis perigos, tanto externos quanto *internos*.

No ano de 1914, a matrícula geral da Escola de Aprendizes Artífices de Natal atingiu o número de 136 alunos, distribuídos da seguinte forma, por oficinas: “na oficina de sapataria, 20; na de marcenaria, 36; funilaria, 7; alfaiataria, 39; serralheria, 34” (BRASIL, 2007c, p.107). Embora demonstre o decréscimo de alunos em relação ao ano da inauguração da Escola, esse quadro era reflexo daquele apresentado pelo ensino primário no Rio Grande do Norte, e que não era dos mais animadores. O ensino primário público, no Estado do Rio Grande do Norte, tinha 54 escolas, com 1.949 alunos e 198 escolas privadas, com 4.596 alunos (RIO GRANDE DO NORTE, 1914).

No relatório apresentado pelo Ministro da Agricultura no ano de 1916, referente ao exercício de 1915, foram apontadas as dificuldades que as Caixas de Mutualidade atravessavam para se manterem. Como saída, destacava o Ministro a necessidade de o Congresso Nacional aprovar o pagamento de diárias aos alunos das Escolas de Aprendizes. Seria o único recurso de que poderia dispor para

assegurar a manutenção dos alunos na Escola. Dentre os objetivos das Caixas de Mutualidade, destacavam-se aqueles que proviam os alunos das ferramentas necessárias para o exercício do ofício, quando esses terminavam o curso. No entanto, a concessão dessas ferramentas não foi sempre efetivada.

As alegações do Ministro podem ter, de fato, contribuído para o baixo número de matriculados no ano de 1915, conforme demonstra a tabela a seguir.

Tabela 3 – Matrículas nos cursos e oficinas da Escola de Aprendizes Artífices de Natal, no ano de 1915.

Oficinas e cursos	Matrícula					Frequência média	Eliminações
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total		
Marcenaria	40	5	6	2	53	30	–
Alfaiataria	25	8	5	4	42	29	–
Serralheria	19	9	3	1	32	18	–
Sapataria	7	5	–	2	14	11	–
Funilaria	4	2	–	1	7	7	–
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>29</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>148</b>	<b>95</b>	<b>35</b>
Curso primário	95	29	14	9	147	84	35
Curso de desenho	95	29	14	19	148	85	35

Fonte: BRASIL (2007d, p. 114).

No mencionado relatório, consta que, no ano de 1915, concluíram o aprendizado, na Escola de Natal, cinco alunos, tendo a produção das oficinas rendido a importância de 1:216\$800 (um conto, duzentos e dezesseis mil e oitocentos réis). Nas oficinas, foram produzidos 440 artefatos e realizados 19 consertos (BRASIL, 2007d).

Em todas as 19 Escolas de Aprendizes Artífices existentes no País, a matrícula, no ano de 1916, chegou ao número total de 3.111 alunos. Sendo que, na Escola de Natal, apenas 123 alunos foram matriculados. Mesmo assim, a produção dos artefatos nas oficinas apresentou uma renda líquida de 2:031\$150 (dois contos, trinta e um mil, cento e cinquenta réis) (BRASIL, 2007e).

Durante esse período, sob a existência do conflito mundial (Primeira Guerra), o País viveu um movimento, denominado por Nagle (1976) de *entusiasmo* pela educação, que se consubstanciou no surgimento de várias *Ligas* que defendiam a bandeira da erradicação do analfabetismo. A Liga de Defesa Nacional, fundada em 07 de setembro de 1916 por iniciativa de Olavo Bilac, Pedro Lessa e

Miguel Calmon, tinha entre seus objetivos a defesa do serviço militar e a educação cívico-patriótica, que se impregnavam de inequívoco sentido disciplinador.

Essa Liga foi fonte de inspiração para o surgimento de outras associações, com semelhantes propósitos de mobilização, como foi o caso da Liga Nacionalista do Brasil e das Ligas Nacionalistas estaduais. A Liga Nacionalista do Brasil, com sede em São Paulo, teve como propósito a luta pela federação e pela unidade nacional; pela “defesa nacional, pela efetividade do voto, pelo desenvolvimento da educação cívica, da educação primária, secundária e profissional”. Sua defesa também se pautou na manutenção do “amor à Pátria e às tradições nacionais, a obrigatoriedade do ensino da língua, da história e da geografia pátrias em escolas estrangeiras existentes no país, a educação física, o escotismo, as linhas de tiro e o preparo militar [...]” (NAGLE, 1976, p. 47).

Estabelecidas as duas coordenadas básicas do movimento – o serviço militar para a defesa contra o inimigo externo e a instrução para combater o inimigo interno –, a pregação nacionalista se disseminou pelo País com o intuito de formar indivíduos imbuídos desse sentimento nacional e de amor à Pátria. Mas, para isso, armou-se a defesa de que, para existir Pátria, era necessário que caminhassem juntas a disciplina e a ordem (NAGLE, 1976).

Associamos essa estratégia de controle àquilo que Foucault (2004) chamou de controlar os corpos, de forma clara, como objeto e alvo do poder que busca a sua docilidade, pois o corpo dócil é aquele que pode ser submetido e utilizado, transformado e aperfeiçoado, transformando-se no corpo que se quer produzir. E o que realiza esse processo, não há dúvida, é a disciplina.

Para a construção do nacionalismo, a escola desempenhou importante papel forjando indivíduos com os instrumentos que se colocavam à sua disposição. E não é somente por sua luta no sentido de fortalecer o sentimento nacionalista que destacamos a valiosa interferência da escola; é especialmente por sua capacidade sistemática e eficaz de submeter crianças e jovens a uma doutrinação forçada em nome da República, para legitimá-la. Além disso, conforme ressalta Braverman (1987, p. 369),

As exigências de alfabetização e familiaridade com o sistema numérico tornaram-se difundidas pela sociedade toda. A capacidade de ler, escrever e efetuar operações aritméticas simples é uma exigência do meio urbano, não precisamente pelas funções, mas também para o consumo, para a concordância com as normas da sociedade e obediências à lei [...].

A disciplina, não há como negar, teve seu papel de destaque. E como podemos constatar, não visava unicamente imprimir no corpo o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas, como sublinha Foucault (2004, p. 119), implica “a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente”. Tem-se, então, “uma política das coerções, que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 2004, p. 119).

Foi nesse quadro de euforia nacionalista que, em 1917, amparando-se na Lei nº 428 (e para alentar a economia do Estado), o então Governador, Joaquim Ferreira Chaves, procurou incentivar a industrialização pelas isenções de impostos estaduais (por cinqüenta anos) aos interessados em fundar fábricas de fiação, tecelagem, estamparias e cordoaria. Também promoveu estímulos à manufatura e à industrialização de cascas de mangues, ferro, couro, açúcar e cimento, atividades que poderiam absorver a mão-de-obra advinda da Escola de Aprendizes Artífices, mas que era formada por fortes contingentes de pessoas que fugiam do flagelo das secas (PEGADO, 2006).

Enquanto o Rio Grande do Norte tentava recuperar-se de seu atraso econômico em relação ao desempenho da indústria, o Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, João Gonçalves Pereira Lima (em 1918), vislumbrava o ensino técnico como um dos caminhos possíveis para a “solução do problema operário ligado em grande parte à valorização do capital-homem pela proteção-legal à infância desvalida” (RELATÓRIO..., 1918, p.132 apud QUELUZ, 2000, p. 154). Para o Ministro, a ausência de uma “sólida organização do ensino” provocava atraso no desempenho intelectual e material que o País necessitaria ter para o desenvolvimento econômico, e proporcionava a “falta de aptidões profissionais nos domínios mais elementares da utilização industrial”. Consta ainda no relatório que

A falta de um sistema generalizado e compreensivo de educação escolar gerou no seio da nossa nacionalidade estas três chagas até agora inextirpáveis, o analfabetismo, a indigência e a vagabundagem – causas de males e crimes [...]. Assegurar, portanto de modo prático, a infância entregue a si mesma, a cultura moral que falece no maior número de adultos [...] comunicar a tantas crianças a faculdade de ler, compreender e raciocinar, especializá-lo num ofício ou numa arte – é por sem dúvida, tarefa fundamental – totalmente humanitária e republicana de profilaxia ambiental e previsão catalítica, obra ao mesmo tempo de formação salutar do caráter, defesa da inteligência e disciplinamento das qualidades civis da nossa raça

[...] onde a educação social se eleva o nível de criminalidade decresce. Combatendo-se a ignorância, desarma-se com os mesmos golpes, a ociosidade que alimenta os maus instintos, conduz a miséria e a delinqüência pelo caminho do vício (RELATÓRIO..., 1918, p. 132 apud QUELUZ, 2000, p. 154).

Observamos, no discurso do Ministro, que a educação profissional seria um instrumento de combate ao analfabetismo vigente no País, à crescente criminalidade, bem como ao subdesenvolvimento.

O problema do ensino técnico é para qualquer nação do mundo a própria questão do seu evoluir e da sua grandeza econômica. Em qualquer país, atualmente, toda obra política e civilizadora está presa à necessidade de criação das capacidades técnicas e da educação das aptidões pelo desenvolvimento e integralidade do ensino profissional. Na luta das competições vencem unicamente os povos especializados de acordo com as exigências das indústrias modernas. Tudo indicava, pois, a conveniência de não ser retardada a execução de uma medida instantânea como a que este decreto ora regula (BRASIL, 2007f, p. 373).

Parece indubitável que as justificativas dadas para a nova regulamentação do ensino profissional passavam pela visão utilitarista e da competitividade. Nesse período, já se tinha objetivamente o resultado das atividades desempenhadas nas Escolas de Aprendizes Artífices: uma locomotiva inteiramente construída pelos alunos da Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo. Apesar desse feito da Escola de São Paulo ser motivo de comemorações, a ajuda financeira necessária não chegava às demais instituições.

Enquanto isso, a indústria brasileira expandia-se, e demandava mão-de-obra melhor qualificada. Mais operários significava maior necessidade de profissionalização; não apenas no sentido de aumentar o número de escolas e, conseqüentemente, de mais jovens preparados por ano, mas também da melhoria dos métodos de aprendizagem. Assim sendo, o Ministro da Agricultura, João Gonçalves Pereira Lima, submeteu ao Presidente Venceslau Brás o projeto de novo regulamento para as Escolas de Aprendizes Artífices, o qual foi aprovado pelo Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918.

Dentre as inovações introduzidas pelo novo Regulamento, destacamos o fato de que curso primário tornou-se obrigatório para todos os alunos que não exibissem certificados de exame final das escolas públicas; entretanto, quando o aluno já tivesse conhecimento de qualquer uma das matérias desse nível de ensino, seria então admitido na classe correspondente ao seu adiantamento. A idade

mínima para a matrícula ficou reduzida de 12 para 10 anos, uma vez que isso em nada alteraria a aprendizagem nas oficinas, que deveria ser feita de acordo com a capacidade física dos alunos. O ano escolar seria de dez meses e os trabalhos nas oficinas não podiam exceder quatro horas diárias para os alunos dos 1º e 2º anos e de seis horas para os do 3º e 4º anos (no turno diurno). O regime de externato e o aprendizado nas oficinas (em quatro anos) não sofreram alterações. Também foram criados, em cada Escola, dois cursos noturnos de aperfeiçoamento, um primário e outro de desenho, os quais funcionariam diariamente, com duração de duas horas. Os programas desses cursos seriam formulados pelos professores e mestres das oficinas, sob inspeção do diretor e a depender da aprovação do Ministro (BRASIL, 2007f). A criação desses cursos noturnos com a pretensão de complementar os conhecimentos dos operários foi uma novidade marcante no conjunto de mudanças que se operaram à época.

Já as Caixas de Mutualidades, que tiveram o pagamento das diárias suspenso, foram amparadas da seguinte forma: da renda da Escola seriam retirados 20% para a Caixa, além de 10% para serem distribuídos como prêmios aos alunos. O Governo assegurava que a medida de suspensão do pagamento fora necessária, tendo em vista que os alunos começaram a não sentir estímulos pelo trabalho, uma vez que tinham o pagamento como certo; além do mais, a aprendizagem educativa tinha sido desvirtuada e as despesas, em algumas Escolas, chegaram a aumentar até cinco vezes mais do que a receita. A princípio, a instituição dos salários aos aprendizes havia sido feita com a finalidade de aumentar a matrícula em cada estabelecimento, já que, em alguns deles, era muito reduzido o número de matriculados.

O crescimento das cidades, a diversificação das atividades urbanas e a reunião de um número cada vez maior de operários nas fábricas e nos serviços públicos, cujas unidades de produção tornavam-se maiores e com mais intensa divisão do trabalho, propiciaram o surgimento de movimentos sindicais nas maiores cidades do País (FAUSTO, 1977, 1998; DULLES, 1977; MARAN, 1979; CARONE, 1979; PINHEIRO; HALL, 1979 apud CUNHA, 2000b). Atentamos para o fato de que esses movimentos reivindicatórios não foram homogêneos, pois, no Rio de Janeiro, o operariado lutava por aumento de salário, limitação da jornada de trabalho e melhoria da salubridade, ou seja, interesses mais imediatos. Já em São Paulo, predominou o anarco-sindicalismo, que pretendia a transformação radical, mediante

a implantação de uma sociedade mais igualitária, organizada em uma federação de trabalhadores livres.

Acreditamos que os movimentos organizados pelos trabalhadores (inimigos internos) fossem pretexto para tão acirrado controle na educação pública, em especial a dos alunos das Escolas de Aprendizes Artífices existentes no País. Para Carvalho (2000), as metas do programa modernizador dos anos 20 põem em cena não mais o combate ao analfabetismo, mas a reforma da instrução pública. Assim,

Promover a reforma da escola ajustando os *homens às novas condições e valores de vida* implicava promover uma mudança de mentalidade no trato das questões educacionais, envolvendo estratégias de impacto na opinião pública. Tais estratégias se ajustavam perfeitamente aos interesses políticos dos governos estaduais, que capitalizavam politicamente o aparelho modernizador da intensa mobilização cívica em torno das campanhas de regeneração nacional pela educação (CARVALHO, 2000, p. 233, grifos da autora).

Sob a vigência de novo Regulamento, em 1919, o Jornal *A República* divulgava à população norte-rio-grandense que estavam abertas as matrículas, até 31 de janeiro daquele ano, para os cursos e oficinas da Escola de Aprendizes Artífices, dentro das novas exigências estabelecidas pelo novo Regulamento.

A matrícula poderá ser feita mediante requerimento verbal, pelos pais, tutores ou responsáveis dos menores. São necessários à admissão: a) idade de 10 anos no mínimo e no máximo 16; b) não sofrerem de moléstia infecto-contagiosa; c) não terem defeitos físicos que os inabilitem para o aprendizado do ofício. Ficam regularmente abertas a matrícula para os cursos noturnos (primário e desenho), nos quais serão admitidos todos os que requererem verbalmente e que já tenham atingido a idade de 16 anos (BRASIL, 1919a, p. 2).

Os efeitos desejados diante do novo Regulamento não foram constatados. O Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio argumentou que ocorreu, inclusive, um decréscimo no número de alunos matriculados no curso técnico com a extinção das diárias, o que deve ter levado ao fortalecimento da constatação da *falta de interesse operário*. Na Escola de Natal, no ano de 1919, constou no relatório que apenas 175 alunos realizaram novas matrículas, sendo 173 em primeira época, e 2 em segunda época. Mais desanimador foi a frequência média dos alunos no curso primário: apenas 64. No de Desenho, 67 e, no conjunto das diversas oficinas, também, os mesmos 67 (BRASIL, 2007g).



O relatório também informou que um aprendiz foi eliminado da Escola de Natal pelo “desvio de artefatos e matérias-primas da oficina de marcenaria” (BRASIL, 2007g). A esse registro seguem-se outros de considerável importância:

Terminaram o curso regulamentar 8 alunos, sendo 2 de alfaiataria, 2 de marcenaria, 3 de sapataria e 1 de serralheria. A Escola arrecadou a renda de 447\$100 contra uma despesa de 229\$500, resultando o saldo líquido de 148\$100, do qual, deduzidas as percentagens cabíveis à Caixa de Mutualidade e aos menores, o restante foi recolhido à Delegacia Fiscal (BRASIL, 2007g, p. 339).

Dos dados constantes no trecho transcrito, observamos que, apesar das dificuldades enfrentadas pelas escolas profissionais no País, principalmente quanto à uniformização do currículo, às instalações físicas inapropriadas ou à deficitária formação de seus mestres, a produção dos artefatos nas oficinas proporcionava-lhes lucros. Parece-nos um forte argumento na defesa da industrialização que ocorreu a partir do Serviço de Remodelação.

No período correspondente à Primeira Guerra Mundial (1914-1918), as mudanças ocorridas no cenário econômico mundial influenciaram as importações que, por sua vez, favoreceram a transformação de oficinas de reparação em fábricas de máquinas e equipamentos, antes importados, processo que não foi interrompido mesmo com o cessar do conflito mundial. Nesse período, destaca Cunha (2000b, p.9) que as primeiras fábricas paulistas “foram beneficiadas pela disponibilidade de força de trabalho formada segundo os padrões fabris nas estradas de ferro, constituídas de brasileiros, de ex-trabalhadores agrícolas estrangeiros e de técnicos e contramestres contratados na Europa”.

Ao final da Primeira Guerra Mundial, o Brasil viu acentuado o sentimento de nacionalismo e patriotismo, que teve a adesão e considerável participação de intelectuais para a questão do desenvolvimento do País. Em face do incipiente crescimento industrial na primeira década do século XX, fazia-se necessário ter indivíduos que se adequassem ao novo contexto e ao patamar de urbanização da sociedade. Essa realidade significou novas pretensões no campo educacional do País com vistas a resolver o problema crescente do analfabetismo.

O Governo Federal buscou adotar medidas de melhoramento do ensino profissional com a incorporação, em 1919, da Escola Wenceslau Brás (criada em 11 de agosto de 1917 pela Prefeitura Municipal do Distrito Federal), que tinha como

finalidade preparar professores, mestres e contramestres para os estabelecimentos de ensino profissional, assim como professores de trabalhos manuais para escolas primárias, desde que se destinassem à municipalidade. Essa medida foi necessária visto que, a partir da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, o problema da falta de professores e mestres vinha sendo constatado. “Esse acordo firmado, em 27 de junho de 1919, tornou-se efetivo pelos Decretos nº 13.721, de 13 de agosto de 1919, do Presidente Epitácio Pessoa e do Decreto nº 2.133, de 6 de setembro de 1919, do Prefeito Milcíades Mário de Sá Freire” (FONSECA, 1986, v. 1, p. 194). Por meio desses Decretos, a Escola Wenceslau Brás passou a ser subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

A Escola Wenceslau Brás, que fora criada, em 1921, para atender exclusivamente ao segmento masculino, ganhou uma seção de prendas e economia doméstica, a fim de que as mulheres ingressantes pudessem aprender a bordar, costurar e fazer flores artificiais. Embora não seja nosso objetivo discorrermos sobre a trajetória dessa instituição, vale mencionarmos que ela sofreu duras críticas quanto à sua finalidade, principalmente no que diz respeito à profissionalização do elemento feminino. Como pondera Fonseca (1986, v.3, p. 132-133), a Escola

fora fundada principalmente para formar mestre para as oficinas escolares e tinha uma maioria de moças, estudando datilografia e estenografia, com o objetivo de obter diplomas de contador ou se preparando para lecionar costura e bordados. Não era propriamente isto que o país esperava, mas sim a formação de homens que estivessem à altura de ensinar mecânica, eletricidade, serralharia, fundição, marcenaria, carpintaria etc., enfim, de homens que pudessem fazer seus alunos verdadeiros artífices para a indústria nacional. Daí a celeuma com a Escola.

Mais parece, a nosso ver, a defesa de uma formação do homem que excluía o elemento feminino como vetor do crescimento econômico; e mais que isso: enfatizam-se as especialidades, que vão marcar a dualidade de sistemas, contrariando aquela pretensão manifestada no Decreto de criação das Escolas, que assegurava a *preparação intelectual* dos alunos.

Em 1920, a sociedade brasileira ainda contava, como herança das décadas anteriores, com cerca de 80% da população analfabeta. Combater o analfabetismo que assolava a população seria bandeira de luta dos anos vinte, dado o entusiasmo pela educação. Durante esse período, foi forte a tendência em considerar apenas uma escola tão importante como a escola primária, a técnico-profissional,

principalmente no seu nível elementar. Foi por isso que, em muitos planos e reformas, a escolarização primária e o ensino *prático* começaram a ser associados. Além da importância dada à escola primária, nesse período, passou a ser difundida a idéia de que “a educação forma o homem brasileiro se o transforma num elemento de produção, necessário à vida econômica do país e importante para a elevação dos padrões de vida individuais” (NAGLE, 1976, p. 114).

Considerando-se o fato de que o ensino primário era visto como a principal alavanca do progresso brasileiro, fazia-se necessário que novas medidas fossem adotadas para difundir a escolarização técnico-profissional. Mesmo porque os sinais de desenvolvimento urbano, como consequência do avanço do capitalismo no País, estimularam um desejo de prosperidade nacional.

No campo da escolarização, isso se traduziu sob a forma de preocupação com o ensino técnico-profissional, capaz de formar a mão-de-obra nacional e fazer, da civilização brasileira, uma civilização eminentemente *prática*, como ‘práticas’ eram as mais modernas e avançadas civilizações do mundo contemporâneo (NAGLE, 1976, p. 115, grifos do autor).

Dada a competição entre a incipiente mão-de-obra nacional e a estrangeira – esta última promovida pelo processo imigratório, fortaleceu-se (respaldado pelo sentimento nacionalista) o interesse pela escolarização formadora de mão-de-obra. Em tais circunstâncias, “estabelece-se a relação entre a capacidade produtiva e a cultura técnica, e esta passa [a] ser o novo núcleo das preocupações educacionais, pois constitui o instrumento que aciona a riqueza da Nação” (NAGLE, 1976, p. 115).

Quanto às Escolas de Aprendizes Artífices, o cenário inicial dos anos vinte demonstrava que a evasão ainda perdurava. Em alguns Estados, poucos eram os alunos que chegavam ao final do curso. E vale lembrar que esse não era o único problema: os prédios em que se achavam instaladas as escolas eram inadequados aos fins para os quais foram destinados; os mestres careciam de formação; as oficinas estavam mal aparelhadas e os programas de ensino variavam de escola para escola, demonstrando uma verdadeira ausência de unidade. A essas tantas dificuldades, somemos ainda a ausência de livros técnicos em português para uso nas escolas profissionais.

Consta do relatório apresentado pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, referente ao ano de 1920, que foram matriculados na Escola de Aprendizes Artífices de Natal somente 151 alunos nos cursos diurnos e 108 alunos

no curso noturno de aperfeiçoamento. A freqüência média no curso primário foi de 88 alunos; no de desenho, 89 e nas oficinas, a freqüência se deu da seguinte forma: na de funilaria, 5 alunos; serralheria, 13; de marcenaria, 88; de sapataria, 11; de alfaiataria, 22. Haviam concluído o curso dois aprendizes da oficina de alfaiataria e um de marcenaria. Quanto às eliminações que ocorriam, consta, no relatório, que foram eliminados 36 alunos (BRASIL, 2007h).

Apesar de não se explicitarem os motivos das eliminações, certamente as condições sociais instauradas pela seca do ano anterior podem ter influenciado na freqüência dos alunos à Escola. O relatório aponta positivamente para o crescimento da renda líquida obtida com a venda dos produtos, pelo que se obteve, no ano de 1920, a importância de 1:279\$960 (um conto, duzentos e setenta e nove mil, novecentos e sessenta réis), contra 447\$100 (quatrocentos e quarenta e sete mil e cem réis), montante obtido em 1919.

Nesse mesmo relatório (de 1920), defendeu-se, explicitamente, a idéia de que as Escolas deveriam ocupar-se da fabricação de artefatos destinados à venda, visto que isso proporcionaria a manutenção da atividade industrial nos estabelecimentos, bem como não mais oneraria os cofres públicos. Assim mesmo anunciou o Ministro:

Este Ministério já autorizou as Diretorias do Povoamento e do Fomento Agrícola a fazerem suas encomendas de calçados, roupas, etc. para os Patronatos, impressos e móveis, diversos pequenos artigos e aparelhos de agricultura etc. para as diversas seções e dependências da Secretaria às Escolas de Aprendizes Artífices, devendo pelo processo de adiantamento do dinheiro destas Diretorias aos Diretores das Escolas, a fim de que comprem por preços vantajosos a matéria-prima e paguem as diárias dos alunos e operários, ficar garantido o êxito deste primeiro ensaio de industrialização do ensino técnico profissional (BRASIL, 2007h, p.420).

Decerto essa autorização resultou no aumento das vendas dos artefatos produzidos pelos aprendizes, e também proporcionou ao Estado despende menos recursos para a manutenção das Escolas. Uma boa saída – por serem amparadas pedagogicamente como uma instituição educacional – para relegar essa forma de exploração do trabalho infantil. Justamente por esse caráter educativo é que todos os atos das Escolas de Aprendizes Artífices foram, em princípio, legitimados socialmente, visto que seriam sanadores das *más condutas*, dentre outras defesas feitas por seus idealizadores.

Em 1920, além da Escola de Aprendizes Artífices, vale informarmos que havia também, no Rio Grande do Norte, mais duas escolas profissionalizantes: a Escola Profissional do Alecrim (mantida pelo Governo estadual), anexa ao Grupo Escolar Frei Miguelinho, a qual contava com as oficinas de serralharia, de marcenaria, de sapataria e de funilaria, e a Escola de Agricultura e Zootecnia, com aulas teóricas e práticas no campo de demonstração de Macaíba, na Fazenda Jundiaí, de propriedade do Estado, “onde se praticava agricultura moderna às expensas do orçamento da União” (RIO GRANDE DO NORTE, 1913, p. 13).

A oferta de escolas profissionais não contemplou a demanda de alunos oriunda dos setores populares, pois o Rio Grande do Norte (conforme censo realizado em 1920) apresentava um contingente populacional da ordem de 537.135 habitantes, sendo que, 5,7% encontravam-se em Natal e 14,5% na região do Seridó que respondia por 41% da produção de algodão de todo o Estado (CLEMENTINO, 1995).

Esse interesse da sociedade natalense em aprender é cada vez mais revigorado nos anos subseqüentes, tal como atesta Amphilóquio Câmara:

[...]. Há no Rio Grande do Norte, afinal uma grande febre de se aprender. Ninguém quer se conservar iletrado. Todas as classes valiosas do estado trabalham no sentido da desanalfabetização do povo. Para termos uma idéia desse belo e *patriótico movimento*, que classifico de elevada ação social, é bastante assinalar o que se passa no meio das classes trabalhadoras. Não há associação de classe que não tenha a sua escola, pelo menos primária. As sociedades operárias, por exemplo, todas elas mantêm escolas não só para os filhos dos seus associados, como facultam gratuitamente a instrução a todas as pessoas do povo, menores e adultos. Algumas dessas agremiações, como o Centro Operário Natalense, ministram, ao lado do ensino primário, o secundário e até os primeiros ensinamentos de certas artes, como a música e o desenho (CÂMARA, 1921, p. 2, grifos nosso).

Em 1921, como o ensino profissional achava-se numa crise, foi nomeada uma comissão de técnicos especializados para examinar o funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices e propor medidas que remodelassem essa modalidade de ensino para torná-lo mais eficiente. A comissão, que era composta por administradores e mestres do Instituto Parobé do Rio Grande do Sul, ficou conhecida como Serviço de Remodelação do Ensino Profissional<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> A Comissão era formada pelo Engenheiro João Luderitz, Antonio Hilário Travassos Alves, Lycério Alfredo Schreiner, Paulino Diamico, Ladislau Stawinski, Otelo Batista, Alcides Raupp, Luís de Oliveira e Cirilo Fiume. Em 1922, foi contratado Tebireçá de Oliveira e em 1923, Valdemiro Fettermann.

As atividades do Serviço de Remodelação foram iniciadas em 1921, fortemente respaldadas num projeto de educação profissional como elemento primordial à constituição da nação, como fator de independência de outros países, especialmente por ter operários qualificados. O que os reformadores do ensino industrial buscavam era estabelecer uma nova filosofia voltada para “o padrão de produtividade industrial e formação eficiente do operário qualificado nacional” (QUELUZ, 2000, p. 158), tal como se preconiza nas linhas do texto abaixo:

O ensino profissional técnico é a base fundamental do progresso industrial dos povos; é preciso preparar na escola e nas oficinas o corpo de operários capazes da transformação das nossas matérias primas nas utilidades reclamadas pelo consumo público tirando também daí os guias *adestrados* no manejo das diversas indústrias, que assinalarão o grau evolutivo do nosso progresso. Sem a tal organização fundamental, sem essa fonte permanente onde buscar operários hábeis e capazes, seremos eternamente tributários de outros povos, em cujo seio, teremos de ir buscar o homem para manipular as nossas riquezas e multiplicar as energias produtoras. Não faltam às nossas classes de trabalho elementos suscetíveis de agremiação e aperfeiçoamento, prontos a acudir a ação do governo na realização do grandioso projeto nacional. As próprias classes medianas da sociedade, já libertas de injustificáveis preconceitos, estão cuidando da educação prática dos filhos, com outros objetivos fundados na escola democrática do trabalho profissional, que dá a fortaleza física e moral do homem, base de todas as conquistas da vida [...] todas as sedes dessas escolas com o seu aparelhamento mecânico e os métodos de ensino deverão sofrer as transformações impostas pelas práticas mais modernas e eficientes (RELATÓRIO..., 1920 apud QUELUZ, 2000, p. 157-158, grifo nosso).

Observamos que há um esforço em demonstrar que a dualidade entre os sistemas de ensino estava superada. O que de fato não aconteceu, pois em virtude dos ranços herdados do Império, em que essas atividades eram exercidas pelos escravos, as elites ainda encaravam as atividades manuais com certo desprezo. Segundo Frigotto (1996, p. 34), à medida que

O sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes.

Na realidade, nos muitos discursos dos defensores do ensino profissional, percebemos a defesa de uma formação dualista como sendo natural e não como sendo resultado das contradições no seio da organização social capitalista.

No relatório elaborado por Luderitz para o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (em 1920), foi traçado um diagnóstico dos problemas a serem enfrentados pelo Serviço de Remodelação.

Em vista da falta de interesse do proletário, por uma educação técnica profissional propriamente dita, do que dá prova bem patente o fato de retirarem os alunos das escolas, logo após a conclusão dos dois primeiros anos do curso elementar, urgia estabelecer nas Escolas de Aprendizes Artífices, que a União mantém, com sacrifícios pecuniários, em 19 capitais de estados do país, condições tais, que despertassem mais interesse do povo pela formação de seus filhos como operários, capazes de acompanharem os intensos progressos da técnica. Era preciso tornar o recinto da escola mais atraente (RELATÓRIO..., 1920 apud QUELUZ, 2000, p. 159).

Também foram relatados os principais problemas enfrentados nas Escolas de Aprendizes Artífices:

Os edifícios em que funcionam, aliás, as escolas de quase todas as capitais dos estados [...] não se adaptam ao fim proposto; são muitas vezes velhos casarões do tempo colonial ou antigos armazéns ou depósitos de estradas de ferro, com má distribuição de luz e sem acomodações próprias para as aulas e oficinas (RELATÓRIO..., 1920 apud QUELUZ, 2000, p. 159).

O relatório não deixou de apontar, por outro lado, as dificuldades enfrentadas pela má formação do corpo de professores e mestres das oficinas. Nas palavras de Luderitz, *com honrosas exceções*, no quadro em que se encontravam, seriam incapazes de promover um ensino técnico que atendesse às exigências modernas. E arrematou em tom categórico: “as escolas vegetam [...] se algum fruto tem sido colhido é graças ao ardor da raça, aos esforços de alunos dedicados e professores abnegados” (RELATÓRIO ..., 1920 apud QUELUZ, 2000, p. 159).

Dentre as medidas adotadas para amenizar os problemas enfrentados pelas Escolas de Aprendizes Artífices, destacadamente a evasão, em 26 de setembro de 1922, o Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio assinou uma Portaria instituindo a merenda escolar, visando à procura pelas Escolas e à permanência dos candidatos nestas.

Deveras notável foi o aumento da freqüência nas escolas com a distribuição da sopa escolar ao meio-dia. Isto bem veio confirmar a opinião externada por este serviço, que sem o auxílio aos alunos, nas escolas, com a merenda e pagamento por obra realizada, como gratificação, não se conseguirá nunca despertar satisfatoriamente o interesse no proletariado nacional, pela educação industrial (FONSECA, 1986, v.1, p. 206).

O Serviço de Remodelação incluiu ainda em seu programa a tarefa de elaborar compêndios relativos à tecnologia de ofícios, chegando a serem publicados, entre outros, os correspondentes à “empalhação e estofaria, modelagem e moldação, cartonagem, cestaria, trabalhos de madeira, um caderno de exercícios preparatórios de desenho, e um curso de Desenho” (FONSECA, 1986, v. 1, p. 205).

À medida que ia reconhecendo a situação das instalações das escolas, o Serviço de Remodelação foi propondo algumas sugestões à aprendizagem dos ofícios, as quais foram apresentadas em 1923, por meio de projeto de regulamento para as escolas, ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. No entanto, essas proposições não lograram êxito, vez que o projeto não pôde ser aprovado, pelos motivos que passaremos a discorrer.

Inicialmente, foi proposta uma alteração no currículo quanto à duração do curso, que passaria de quatro para seis anos, sendo que, nos dois primeiros anos, além da alfabetização, os alunos realizariam trabalhos com couro e tecidos; no terceiro, dedicar-se-iam aos trabalhos manuais de madeira, chapa de metal e massa plástica; nos três últimos, seriam habilitados em latoaria, serralheria, forja, fundição, mecânica, trabalhos em madeira e artes gráficas e decorativas. Além das sugestões anteriores, o projeto vislumbrava a industrialização das escolas; a inclusão de seções de interesse feminino, a fim de atrair as meninas para o âmbito profissional; as bases novas para a formação de professores, mestres e contramestres e a criação de uma Inspetoria de Ensino Técnico Profissional, órgão central destinado a dar estrutura uniforme a todas as escolas e a mantê-las fiscalizadas e articuladas.

A idéia da industrialização das Escolas já vinha acontecendo nos Liceus de Artes e Ofícios, principalmente no de São Paulo, e estava sendo experimentada na Prefeitura do Distrito Federal, mas não nos estabelecimentos federais. A defesa no sentido de industrializá-las fez surgir várias opiniões. Para uns, essa era apenas uma forma de permitir que aos alunos fosse paga uma certa porcentagem do preço das encomendas que a escola aceitasse, sendo os trabalhos feitos dentro das horas marcadas para o ensino prático. Para outros, consistia, tão-somente, em aproveitar as instalações das oficinas e nelas, com os alunos ou operários estranhos, trabalhar em tarefas industriais, sem prejuízo do ensino, fora das horas de aprendizagem normal. De todo modo, a idéia central era criar renda e, com ela, melhorar as condições gerais dos estabelecimentos.



Os defensores do projeto de industrialização das Escolas de Aprendizes Artífices alegavam ser essa uma forma de motivar a aprendizagem, que seria repassada em situação real ao aluno possibilitando-lhe a execução de trabalhos de utilidade imediata; além do que (ênfaticamente) aliviaria os orçamentos, sempre tão insuficientes, das Escolas. Os que combatiam a idéia firmavam-se no argumento de que seria muito difícil conciliar a aprendizagem com a produção, temendo uma subordinação, o que deturparia a finalidade das Escolas. E ainda insistiam em seu posicionamento, justificando o fato de que as indústrias sofreriam uma concorrência feita em desigualdade de condições.

Na Escola de Aprendizes Artífices de Natal (como se registra no relatório apresentado pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio em 1922), o número de aprendizes matriculados foi de 176, sendo que, destes, 77 freqüentavam a oficina de marcenaria, 37 a de alfaiataria, 35 a de serralharia, 20 a de sapataria e 7 a oficina de funilaria. No entanto, a freqüência média nos cursos primário e de desenho foi de apenas 76 alunos. No curso noturno, a matrícula foi de 65 operários; na maioria, analfabetos. A renda líquida obtida com a venda dos produtos correspondeu à importância de 1:255\$400 (um conto, duzentos e cinquenta e cinco mil e quatrocentos réis), tendo o saldo da Caixa de Mutualidade se elevado, em 31 de dezembro de 1922, para 7:916\$469 (sete contos, novecentos e dezesseis mil, quatrocentos e sessenta e nove réis) (BRASIL, 2007i).

A busca pelo ensino profissional reflete o desempenho econômico do Estado (predominantemente agrário-exportador). Dados da Inspetoria Agrícola do 6º Distrito deram conta de que a produção de açúcar no ano de 1921 foi de 6.967.960Kg produzidos nos canaviais. O movimento exportador de açúcar no Rio Grande do Norte, até 1922, pode ser resumido da seguinte forma:

Tabela 4 – Exportações de açúcar no RN: 1910 – 1922

Ano	Exportações em Kg
1910	854.500
1911	537.220
1912	170.606
1913	15.090
1914	94.200
1915	150.500
1916	684.200
1917	693.550
1918	432.000
1919	1.265.716
1920	1.435.200
1921	1.442.200
1922	1.663.700

Fonte: Adaptado d'A *República* (DADOS..., 1924, n. 164)

Do ponto de vista industrial, as primeiras iniciativas no Estado foram acanhadas. Até 1923, Natal contava apenas com uma fábrica, a Fiação e Tecidos Natal. Excetuando essa fábrica, a atividade econômica característica do setor de transformação concentrava-se em pequenas unidades produtivas, com um reduzido número de operários. “Apenas Mossoró se destacava no Estado, com a colheita e beneficiamento do sal, atividade que nos anos 30 chegava a concentrar, no momento da safra, de 5.000 a 8.000 operários na região salineira” (FERREIRA, 1997, p. 92).

No ano de 1923, o relatório apresentado pelo Serviço de Remodelação informou que, na Escola de Natal, foram matriculados apenas 165 alunos, os quais apresentaram uma frequência média de 88 alunos nos cursos primário e de desenho. A oficina de serralharia obteve a frequência de 51 aprendizes; a de alfaiataria, 31; a de funilaria, 5; a de sapataria, 8 e a de marcenaria, 70. Desses, apenas dois alunos concluíram o curso: um com o ofício de sapateiro e o outro com o ofício de alfaiate. Já no curso noturno, houve matrícula de 62 alunos, com frequência média de 21 operários. A produção alcançou a soma de 2:501\$527 (dois contos, quinhentos e um mil, quinhentos e vinte e sete réis) e a renda líquida totalizou a importância de 1:879\$194 (um conto, oitocentos e setenta e nove mil, cento e noventa e quatro réis) (BRASIL, 2007j).

No ano seguinte (1924), a economia do Estado do Rio Grande do Norte ainda era predominantemente baseada na produção agrícola. Em 1924, havia “uma fábrica de tecidos com 135 teares, duas de óleo de sementes de algodão, algumas

de sabão, uma de móveis; outra de ladrilhos de mosaico e azulejos e pequenas outras de importância secundária. [...]” (A REPÚBLICA, 1924, n. 195, p. 2).

Nesse mesmo ano, Luderitz apresentou um relatório ao Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, no qual expunha um novo conjunto de idéias e princípios que deveriam nortear a estruturação do ensino profissional técnico no Brasil. Alertou, em seu relato, para a “necessidade de se cuidar do preparo das elites técnicas” e para as vantagens que a educação industrial promoveria ao povo. Teceu considerações sobre os países desenvolvidos, atribuindo o sucesso destes à capacidade produtiva dos operários, que haviam recebido essa formação. Nesse sentido, formar o operariado nacional significaria um meio de defesa da administração superior do País contra a invasão incondicional do capital industrial estrangeiro e contra “os pruridos de radicalismo, que felizmente mal se esboçam entre nós, mas tendem a avolumar-se para culminar em sedições e revoltas”. Também criticava o ensino primário por apresentar uma total desvinculação com o ensino manual dos ofícios. Em suas próprias palavras, Luderitz admite: “o que interessa, indubitavelmente ao indivíduo, como elemento social, *componente de uma nacionalidade, é poder produzir*, não lhe bastando os conhecimentos das primeiras letras” (RELATÓRIO..., 1924 apud NAGLE, 1976, p. 166, grifos nosso). Ao que parece, Luderitz não encontra justeza na idéias de destinar o ensino profissional aos “desvalidos da fortuna”. Entende que esse nível de ensino poderia dar uma formação capaz de incrementar o desenvolvimento da indústria do País.

Propaga-se cada vez mais a defesa da industrialização das Escolas, o que somente se consolidará em 1926, com os Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices. Vale lembrar que uma das justificativas principais que perpassou todo esse processo consistia na defesa de que os alunos poderiam rapidamente adquirir um ofício e, por meio dele, ganhar a vida.

[...] a primeira [razão] é de natureza técnica, visto que não ser possível que um aluno artífice, nem tão pouco artista, aprenda a arte ou o ofício, sem nele praticar, tal qual com dele se vai exigir na concorrência da vida real, isto é, fazendo obra perfeita, *no mínimo tempo possível*; sem tal adestramento sairia da escola um simples curioso e nunca um aspirante a profissional; a segunda é de ordem econômica, por não se poder exigir nas atuais condições de dificuldade de vida, que tem de enfrentar o pobre e mesmo o remediado, não poder, dizia-se, exigir que os pais consintam aos filhos permanecerem na escola além dos 12 anos; com esta idade não tendo a felicidade de fazer do filho um doutor, mandando-o para os cursos secundários, de humanidades, exige-se dele que comece a ganhar a vida,

empregando-se, alguns mesmo em misteres subalternos (RELATÓRIO..., 1924 apud SOARES, 1982, p. 71, grifos nosso).

Ainda no ano de 1924, dada a falta de uniformidade e generalização dos compêndios utilizados pelas Escolas para o ensino de humanidades, foi nomeada uma comissão composta por profissionais para deliberar sobre a adoção de livros escolares. Em vista de tal resolução, o Serviço de Remodelação solicitou das 19 Escolas de Aprendizes Artífices a remessa de exemplares dos manuais didáticos por elas adotados (BRASIL, 2007k).

No ano de 1925, no edital de convocação da população para a matrícula na Escola de Aprendizes Artífices de Natal, publicado no jornal *A República*, determinava-se que a idade para o ingresso era de 8 e 16 anos (BRASIL, 1925a). Ao contrário do edital de 1924, em que se determinava uma idade mínima de 10 a 16 anos (BRASIL, 1924a). Mas vale ressaltar que para a matrícula de segunda época, do ano de 1925, o edital estipulou a idade mínima entre 10 a 15 anos (BRASIL, 1925b). Nesse mesmo período, estavam abertas as matrículas para o curso de aperfeiçoamento (curso noturno), que se destinava aos meninos com idade mínima de 16 anos. Faz-se interessante o registro de que não encontramos respaldo na legislação para essa diminuição da idade exigida dos interessados em matricular-se na Escola do Rio Grande do Norte.

Em relatório apresentado ao Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, no ano de 1925, pelo Serviço de Remodelação, Luderitz fez constar as importantes conquistas alcançadas pelas Escolas de Aprendizes Artífices do País, sob a inspeção daquela equipe, nos seguintes termos:

Distribuíram os modelos tecnológicos encomendados ao Instituto Parobé, da Escola de Engenharia de Porto Alegre, e bem assim os respectivos desenhos, orçamentos discriminados e programas de execução. Para estes modelos, de um padrão educativo desmontável, em escala de 1/3, foram escolhidos tipos de móveis de aula e escritório, de utensílios para fins domésticos e objetos de adorno e decoração interna, de modo que a execução dos trabalhos, envolvendo as operações elementares dos ofícios, proporcionará, além do aumento de renda nas escolas, uma eficiente aprendizagem aos alunos (BRASIL, 2007l, p. 504).

Foram ainda distribuídas carteiras escolares para as Escolas de Aprendizes Artífices de Natal, Belo Horizonte e Florianópolis, bem como aparelhos e drogas para os gabinetes de física, do Dr. Heitor Lyra da Silva, e o de química, sobre os

cuidados do Dr. Barbosa de Oliveira, adquiridos pelo Serviço de Remodelação no ano anterior.

O ensino de Desenho também mereceu destaque no relatório:

Ficou assim instituída, em todos os estabelecimentos, a seriação metódica e racional do desenho nos três anos preparatórios do curso elementar, habilitando os alunos a dedicarem-se exclusivamente ao desenho industrial especializado nos anos subseqüentes do curso técnico. Para facilitar o ensino, de acordo com as referidas instruções, foi adquirido o necessário material de desenho para as escolas de Manaus, São Luiz, Natal, Paraíba, Recife, Aracajú, Bahia, Campos, Belo Horizonte, São Paulo, Cuiabá, Curitiba e Florianópolis (BRASIL, 2007I, p. 504)

Em relação à aquisição de livros didáticos para serem adotados pelas Escolas de Aprendizes Artífices, o Serviço de Remodelação adquiriu e distribuiu “250 exemplares do livro *Instrução Moral e Cívica* de Araújo Castro; 300 exemplares de *História Natural*, de Waldomiro Postch; 200 exemplares da ‘Geometria’, de Heitor Lyra e *Aritmética Prática*, de Ruy de Lima e Silva”. Além desses, foram distribuídos “hinários, mapas, cadernos e outros, livros didáticos para o ensino intuitivo das disciplinas do curso elementar”, tendo a Escola de Natal sido contemplada com todos esses títulos (BRASIL, 2007I, p.505).

E mais uma vez recorremos ao relatório apresentado ao Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio para repassar a seguinte informação sobre as condições de funcionamento das oficinas escolares, já em marcha acelerada para o processo de industrialização:

O desenvolvimento da produção industrial das oficinas escolares tem sido um dos objetivos principais do programa do Serviço de Remodelação. Absoluta necessidade de dar vida industrial as oficinas escolares constitui, atualmente, matéria vencida na opinião de técnicos e dirigentes [...]. Procurou-se incrementar a produção industrial das oficinas escolares facultando-lhes o recebimento de encomendas, mediante fornecimento e pagamento da matéria-prima pelo interessado e pagamento direto dos operários extranumerários indispensáveis ao pronto acabamento dos trabalhos, sem descurar, entretanto, os interesses do ensino (BRASIL, 2007I, p. 505).

A industrialização do ensino profissional (o que já havia sido proposto em 1923) tornou-se realidade em 13 de novembro de 1926, por meio de Portaria assinada pelo Ministro da Agricultura, Miguel Calmon du Pin e Almeida. A partir de então, os diretores das Escolas ficaram autorizados a aceitar encomendas, desde que as partes interessadas fornecessem a matéria-prima e pagassem a mão-de-

obra e as despesas acessórias. Além de pagar a quantidade de horas de trabalho dos alunos, garantia-se aos mestres e contramestres uma percentagem como remuneração do trabalho fora das horas regulares.

### **3.2 A industrialização das Escolas de Aprendizes Artífices**

A Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices consistiu em um documento, composto por 46 artigos. Dentre as disposições constantes, havia aquela que autorizava os diretores das Escolas a utilizarem a renda das oficinas na aquisição dos materiais necessários para o trabalho que se executava nestas, depois de deduzida a importância correspondente a 30% a serem assim distribuídos: 20% destinados à Caixa de Mutualidade e 10% entre todos os aprendizes das oficinas sob a forma de prêmios, conforme o grau de aproveitamento obtido.

Deduzir-se-ia, também, da renda provável da encomenda, a quota de 8% para ser distribuída, a juízo do diretor, com o pessoal administrativo, empregado na escrituração que se fizesse necessária. Além disso, devia-se retirar 20% como lucro da escola, descontando-se, ainda, uma percentagem de 2% como depreciação das máquinas (FONSECA, 1986, v. 1, p. 208).

Para aquelas encomendas maiores, ficavam as escolas autorizadas a admitirem tarefeiros ou diaristas que seriam pagos pela renda das encomendas a serem trabalhadas. Nesse esquema de funcionamento das oficinas, fora dos horários regulamentares, com alunos e pessoal estranho à rotina das escolas, estava sendo oficializada a industrialização nas escolas de ensino profissionais.

Em meio a esse processo, ainda não havia uma legislação que desse uniformidade ao currículo adotado por essas instituições. Cada Escola regia seu ensino-aprendizagem segundo o critério dos diretores e professores, de tal modo que se lecionavam, nos cursos primários, matérias que variavam conforme a opinião das respectivas administrações. A partir do trabalho do Serviço de Remodelação, a Portaria de 13 de novembro de 1926 também estabeleceu um currículo único para a aprendizagem nas oficinas. O curso primário e de desenho eram obrigatórios: o primeiro, para os alunos que não fossem portadores de certificados de exame final das escolas estaduais ou municipais; o segundo, para todos os alunos.

Voltamos a lembrar que o Serviço de Remodelação havia apresentado um projeto em 1923, em que, dentre as pretensões estavam a criação de uma Inspeção de Ensino Técnico-Profissional, medida que não vingou naquele momento, pois o projeto não logrou aprovação. Todavia, a partir da consolidação do currículo, foi criado o Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico, do qual ficou encarregado o Engenheiro João Lüderitz que ocupava o cargo do Serviço de Remodelação desde sua criação. A uniformidade dos currículos foi considerada um grande avanço. No entanto, o ensino profissional ainda se mantinha, preferencialmente destinado aos *desfavorecidos da fortuna*. E embora a idéia da industrialização estivesse sendo disseminada, os dirigentes políticos brasileiros enxergavam o ensino profissional como via de controle das camadas populares.

A já mencionada Portaria de 13 de novembro de 1926, que proporcionou a consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, organizou o currículo da seguinte forma: nos dois primeiros anos, paralelamente aos cursos primário e de desenho, haveria a aprendizagem de trabalhos manuais como estágio pré-vocacional da prática de ofícios e as seções de ofícios correlativos que compunham as diversas profissões; nove, ao todo, seriam criadas à medida que fossem instalados os respectivos departamentos.

A divisão em seções significou o desejo de Luderitz de ver manifestadas as pretensões do *taylorismo* na reorganização das oficinas, “permitindo maior especialização e divisão de tarefas que facilitariam a intensificação da produção” (QUELUZ, 2002, p. 161). Para Perrot (1992, p. 56), nesses novos moldes, “o trabalho manual predomina, com uma intensa divisão do trabalho. É essa divisão do trabalho que estrutura a organização em oficinas diversas e fornece os princípios de ordenamento do espaço”.

As pretensões de Luderitz demonstravam conhecimento acerca dos estudos de Taylor<sup>17</sup> sobre a organização dos processos de trabalho e do controle sobre ele para o aumento da eficiência e da produtividade. Na proposta em pauta, a divisão das seções no ensino profissional ficou assim definida:

---

<sup>17</sup> Frederick Winslow Taylor foi o responsável pelo movimento da gerência científica iniciado nas últimas décadas do século XIX. Taylor se ocupou dos fundamentos da organização dos processos de trabalho e de controle, visto como uma necessidade absoluta à gerência na imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deveria ser executado. A esse respeito, ver Braverman (1987).

Seções de Trabalhos	Distribuição por anos de estudo e atividades			
	3º ano	4º ano	1º ano complementar	2º ano complementar
Madeira	Trabalhos de vime, empalhação, carpintaria e marcenaria	Beneficiamento mecânico da madeira e tornearia	Construções de madeira, em geral, de acordo com as indústrias locais	Especialização
Metal	Latoaria, forja e serralheria	Fundição e mecânica geral e de precisão	Prática de condução de máquinas e motores e de eletrotécnica	Especialização
Artes decorativas	Modelagem (inclusive entalhação) e pintura decorativa	Estucagem, entalhação e formação de ornatos em gesso e cimento	Construção em alvenaria e cerâmica conforme as indústrias locais	Especialização
Artes gráficas	Tipografia (composição manual e mecânica)	Impressão, encadernação e fotografia	Fototécnica ou litografia	Especialização
Artes têxteis	Fiação	Tecelagem	Padronagem	Especialização
Couro	Obras de correiro	Trabalhos de curtume e selaria	Obras artísticas e manufatura de couro	Especialização
Fabrico de calçados	Sapataria comum	Manipulação de máquinas	Fabrico mecânico do calçado	Especialização
Feitura do vestuário	Costura a mão	Feitura e acabamento	Moldes e cortes	Especialização
Atividades comerciais	Dáctilo-estenografia	Arte de reclamo e prática de contabilidade	Escrituração mercantil e industrial	Especialização

## Quadro 2 – Seções de Trabalhos das Escolas de Aprendizes Artífices

Fonte: Adaptado de FONSECA (1986, v. 1, p. 246-248)

Como podemos observar, o cotidiano das Escolas era planejado e controlado. Os aprendizes, como se evidencia, deveriam estar sempre ocupados e envolvidos em atividades produtivas. Tal qual sucedia com a educação das mulheres nas Escolas Normais, nas Escolas de Aprendizes Artífices, os “seus movimentos [dos alunos] eram distribuídos em espaços e tempos regulados e reguladores” (LOURO, 1997, p. 459). Segundo Escolano (2001, p.27) toda “planificação panóptica e taylorista do espaço escolar, subjaz uma política social que controla os movimentos e os costumes”.

Na realidade, o currículo, da forma como foi organizado, não parecia querer dar fôlego aos alunos:

- a) **1º ano:** leitura e escrita, caligrafia, contas, lições de coisas, Desenho e trabalhos manuais, ginástica e canto, compreendendo 36 aulas por semana;
- b) **2º ano:** leitura e escrita, contas, elementos de Geometria, Geografia e História Pátria, Caligrafia, Instrução Moral e Cívica, lições de coisas,



Desenho e trabalhos manuais, Ginástica e canto, consistindo em 38 aulas semanais;

c) **3º ano**: Português, Aritmética, Geometria, Geografia e História pátria, Instrução Moral e Cívica, lições de coisas, Caligrafia, Desenho ornamental e de escala e aprendizagem nas oficinas, compreendendo 42 aulas semanais;

d) **4º ano**: Português, Aritmética, Geometria, rudimentos de Física, Instrução Moral e Cívica, Desenho ornamental e de escala, Desenho industrial e tecnologia e aprendizagem nas oficinas, compreendendo 48 aulas semanais;

e) **1º ano complementar**: escrituração de oficinas e correspondência, Geometria aplicada e noções de Álgebra e de Trigonometria, Física experimental e noções de Química, noções de História natural, Desenho industrial e tecnologia e aprendizagem nas oficinas, com 48 horas semanais;

f) **2º ano complementar**: correspondência e escrituração de oficinas, Álgebra e Trigonometria elementares, noções de Física e Química aplicada, noções de Mecânica, História natural e elementar, Desenho industrial e Tecnologia e aprendizagem, com 48 horas semanais.

É interessante destacarmos que, nos dois primeiros anos, o maior número de aulas era de Desenho e de trabalhos manuais, com 15 e 16 horas semanais, respectivamente, contra 8 aulas semanais de leitura e 6 de escrita. Nos quatro últimos anos, continua a ênfase nas aulas de Desenho, em média 8 horas por semana, mas o destaque foi mesmo para aquelas destinadas à aprendizagem de ofícios, com 18 horas-aula semanais no 3º ano; 24, no 4º e 1º ano complementar; e 27 horas-aulas semanais, no 2º ano complementar.

Podemos verificar, no currículo apresentado, que o ensino primário tinha como objetivo não só promover a alfabetização dos aprendizes mas, também, formá-los dentro dos ideais republicanos: formar homens trabalhadores, educados e civilizados. E esse controle vai se tornando complexo à medida que o aparelho de produção se torna mais importante e se amplia a divisão do trabalho. Na opinião de Foucault (2004, p. 146),

as tarefas de controle se fazem mais necessárias e mais difíceis. Vigiar torna-se então uma função definida, mas deve fazer parte integrante do processo de produção; deve duplicá-lo em todo o seu comprimento. Um pessoal especializado torna-se indispensável [...].

Do ponto de vista de Luderitz, esse currículo formaria o operário moderno, que deveria ser moldado segundo sua prescrição:

Para a formação de um profissional o que se faz mister, reduzindo as pretensões neste sentido ao mínimo possível, é que se adquira junto com a habilidade manual, característica de sua especialidade técnica, os conhecimentos gerais dos ofícios correlativos as noções básicas de tecnologia dos ofícios com que tem de se haver na vida prática e que se habilitem a fazer, por meios do desenho industrial projetos e orçamentos dos artefatos, que vai confeccionar, que aprenda os rudimentos de ciências físicas, químicas e naturais, pelas quais possa apreciar fenômenos condizentes à tecnologia de seu ofício, por fim é imprescindível, ainda, que adquira as bases indispensáveis das letras, que saiba ler, escrever corretamente e fazer os cálculos matemáticos que implicam nos seus projetos e orçamentos [...] si se prepara para artífice, precisa pelo menos ter uma idéia de eletro-técnica e cinemática aplicada, pois sem um cabedal pequeno dos citados conhecimentos, não poderá enfrentar a concorrência nem acompanhar o surto prodigioso da técnica que dia a dia despeja no mercado inovações que exigem para sua compreensão e aproveitamento, a base científica acima citada [...] (RELATÓRIO..., 1920, p.42-43 apud QUELUZ, 2002, p. 161-162).

É, em termos, uma clara associação da escola à fábrica e/ou da fábrica como escola. Luderitz enfatizava que, se com todas essas medidas modernizantes o proletariado continuasse demonstrando *falta de interesse por uma educação técnico profissional*, se os pais insistissem com sua *falta de compreensão* em relação à necessidade de seus filhos completarem o curso, se os retirassem da Escola, após no máximo dois anos de ensino, para *ganhar a vida*, como geralmente ocorria, então se deveria

instituir o regime de obrigatoriedade de freqüência das escolas profissionais, como ser facultado ao cidadão prestar serviço à Pátria, preparando-se como operário em vez de se adestrar para as armas, mas não resta dúvida de que é tão necessário em caso de guerra, o soldado como operário, tanto a oficina como de campo (RELATÓRIO..., 1920, p.459 apud QUELUZ, 2002, p. 163).

A defesa da incorporação do trabalhador nacional à República e ao mercado de trabalho, via instrução (mais precisamente pela formação profissional), foi utilizada não somente para a formação de mão-de-obra mas, também, pelo receio do que esta não incorporação pudesse acarretar para a Nação.

Para isso, em uma análise do currículo anteriormente apresentado, podemos perceber que as disciplinas que o compunha foram produtos de um sistema escolar carregada de interesses. Como bem notou Chervel (1988 apud JULIA, 2001, p. 33, grifos do autor) “as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do termo *escola*, e constituem *um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados*”. Como veremos em capítulo mais adiante, além da educação que emanava do ensino das disciplinas do currículo, havia toda uma educação moral contínua, através dos modelos propostos aos meninos como exemplo, a despeito dos vultos republicanos que eram exaltados nas comemorações do Liceu.

Impregnada por esse espírito de formar o cidadão-trabalhador, a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices proporcionou a criação de dois cursos noturnos de aperfeiçoamento (o curso primário e o de desenho) destinados aos operários a fim de torná-los mais aptos nos ofícios em que já trabalhavam.

A seguir, apresentamos a evolução da matrícula na Escola de Aprendizes Artífices de Natal, a partir de dados coletados nos relatórios do Serviço de Remodelação, referente aos anos de 1924 a 1927 (extraídos do Livro de Matrícula do Curso Diurno relativo a 1924 e do Curso Noturno correspondente ao período de 1926 a 1927).

Tabela 5 – Matrícula dos alunos da Escola de Aprendizes Artífices nos anos de 1924 a 1927, nos cursos diurno e noturno.

Ano	Curso diurno	Oficinas					Cursos/freqüência média		Curso noturno	
	Matrícula	Marcenaria	Alfaiataria	Sapataria	Serralharia.	Funilaria	Letras	Desenho	Matrícula	Freqüência média
1924	185	31	31	4	15	2	97	97	—	—
1925	203	93	41	11	51	7	103	103	35	22
1926	308	100	60	30	88	30	151	151	95	28
1927	351	133	80	16	100	20	205	205	95	46

Fonte: Adaptado dos relatórios de BRASIL (2007k, 2007l, 2007m, 2007n) e Livro de matrícula dos cursos diurnos (1924) e noturno (1926 – 1927) (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES, 1927a).

Das matrículas realizadas no ano de 1924, foram *eliminados, a bem da ordem*<sup>18</sup>, 4 alunos; 02 alunos foram transferidos da oficina de alfaiataria para a de marcenaria; 04 alunos transferidos da oficina de marcenaria para a de serralharia. (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES, 1927b). O crescente número de alunos matriculados favoreceu o aumento da produção nas oficinas, uma vez que a renda líquida obtida com a venda dos artefatos alcançou a importância de 1:152\$020 (um conto, cento e cinqüenta e dois mil e vinte réis). Já a Caixa de Mutualidade, em 31 de dezembro de 1924, possuía a quantia de 11:007\$108 (onze contos, sete mil, cento e oito réis) (BRASIL, 2007k).

Já no ano de 1925, foram transferidos 2 alunos da oficina de alfaiataria para a oficina de marcenaria; 01 aluno foi transferido da oficina de serralharia para marcenaria; 01 transferido da oficina de marcenaria para serralharia; 02 alunos foram transferidos da oficina de marcenaria par alfaiataria e serralharia.

No ano de 1926, dos 108 alunos matriculados no curso noturno, 98 freqüentavam o curso de letras e 10 o curso de desenho. Dos alunos de primeira época (em relação àqueles matriculados no curso técnico), 9 estavam no primeiro ano e 4 no segundo ano. Já o curso elementar contava com 118 no primeiro ano, 61 no segundo ano e 16 no terceiro ano (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES, 1926). Dentre os alunos de segunda época, 52 estavam no primeiro ano elementar e 8 no segundo ano. Infelizmente, não houve condições, em termos documentais (registros em folhas de diários) para complementarmos esse *boletim demonstrativo* em relação aos demais alunos efetivamente matriculados.

É interessante registrar que (nesse mesmo ano de 1926), alguns dos alunos que tinham se matriculado no curso noturno já estavam inseridos no mercado de trabalho exercendo algumas profissões: 4 deles exerciam a profissão de serralheiro, 1 era pedreiro, 2 eram marceneiros, 01 era alfaiate e 01 estava empregado no comércio. Dos alunos matriculados no curso de letras, 65 alunos cursavam o primeiro ano; 22, o segundo ano e 10 o terceiro ano. Quanto ao curso de Desenho, 65 cursam o primeiro ano; 23, o segundo ano e 11 o terceiro ano. As profissões constantes no levantamento respaldam a assertiva de que Natal não vivia ainda ares de cidade industrializada.

---

<sup>18</sup> No levantamento que realizamos nos Livros de Matrícula e Diários dos professores, constatamos ter sido uma prática comum lançar ao lado do nome do aluno o(s) motivo(s) da sua expulsão da Escola.

Também no ano de 1926, no curso diurno, 13 alunos foram *eliminados* por terem mais de 30 faltas, 02 foram retirados a pedido do tutor e 12 retiraram-se da Escola, sem explicação; 01 aluno faleceu; e outro foi transferido para o curso noturno. Todas as faltas dos alunos eram (ou não) justificadas pelo diretor após ouvir os professores e os mestres das oficinas. A exclusão do aluno pelo número excessivo de faltas estava previsto no artigo 28 da Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, em seu parágrafo único, “[perderia] o ano letivo o aprendiz que [tivesse] 30 faltas não justificadas” (CONSOLIDAÇÃO..., 1926 apud FONSECA, 1986, v. 1, p. 261).

O ano de 1927 chega com um projeto de defesa da obrigatoriedade do ensino profissional. O deputado Fidélis Reis (que já havia apresentado, em 1922, um projeto à Câmara no qual vislumbrava a obrigatoriedade do ensino profissional em todo o País) insistiu em seu projeto (sancionado, em 22 de agosto de 1927, pelo então Presidente da República Washington Luis, via Decreto nº 5.241, de 1927), que previa uma regulamentação para esse nível de ensino.

A pretensão de Fidelis Reis era fazer com que todas as escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União tivessem, obrigatoriamente, nos seus programas, as disciplinas de Desenho, Trabalhos manuais e rudimentos de artes e ofícios ou industriais agrárias, conforme as conveniências e as necessidades da população escolar. E mais: pretendia, por outro lado, que no Colégio Pedro II e em qualquer estabelecimento de instrução secundária, mantido pela União, como também naqueles equiparados, fossem ministradas aulas de artes e ofícios, sendo facultado ao aluno escolher aquele ofício no qual queria se especializar. Aos alunos que possuísem o certificado de habilitação profissional, sem terem cursado em estabelecimento de educação secundária oficial, seria admitida a prestação do exame em um estabelecimento oficial. O certificado de habilitação profissional capacitaria os candidatos a exercerem funções públicas. Apesar de sancionada pelo presidente da República, a lei Fidélis Reis nunca entrou em vigor, vez que o Tesouro alegou não haver condições orçamentárias (FONSECA, 1986, v. 1).

Além desses benefícios decorrentes da regulamentação desse nível de ensino, o Governo Federal tentou, de outras formas, tratar do crescente problema da infância pobre no País. Uma dessas medidas materializou-se com a criação do Código de Menores pelo Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, o qual determinava que os indivíduos menores de 18 anos, de ambos os sexos,

abandonados ou delinquentes, seriam submetidos, pela autoridade competente, às medidas de assistência nele previstas.

O Código de Menores foi a primeira tentativa de dar a esses indivíduos um novo tratamento jurídico. Em seu artigo 211, por exemplo, previa que aos menores fosse ministrada educação física, moral, profissional e literária. A Educação Física compreendia a higiene e a ginástica, os exercícios militares (para o sexo masculino) e os jogos desportivos. A Educação Moral compreendia o ensino da moral prática, abrangendo os deveres do homem para consigo, com a família, com a escola, com a oficina, com a sociedade e com a pátria. A Educação Profissional compreendia a aprendizagem de uma arte, de um ofício adequado à idade, à força e capacidade dos menores e às condições do estabelecimento. A Educação Literária compreendia o ensino primário obrigatório (FONSECA, 1986, v. 1).

Certamente essas medidas contribuíram para melhorar os quadros da educação. Em 1927, na Escola de Aprendizes de Natal, por exemplo, os alunos matriculados no curso noturno já estavam colocados no mercado de trabalho: 01 na profissão de alfaiate; 02 atuavam no comércio; 12 eram operários e 01 trabalhava no serviço público. Dos alunos matriculados, especificamente no curso de letras, 47 cursavam o primeiro ano, 32 o segundo ano e 16 o terceiro ano. Quanto ao curso de desenho, 38 cursavam o primeiro ano, 41 o segundo ano e 17 o terceiro ano.

O aumento do número de operários matriculados e que freqüentavam o curso noturno nesse ano de 1927 foi comum a outras Escolas do País. O próprio relatório apresentado pelo Serviço de Remodelação informava: “a matrícula e freqüência aumentou gradativamente. O curso de aperfeiçoamento mereceu atenção dos operários, que nele se matricularam em número avultado” (BRASIL, 2007n, p. 257).

A distribuição da merenda aos alunos do diurno foi mencionada no referido relatório como uma das causas para o aumento da matrícula e permanência dos aprendizes nas Escolas do País: “a merenda escolar distribuída aos alunos não só tem cooperado para o desenvolvimento físico dos aprendizes mais desfavorecidos, como tem contribuído eficazmente para o equilíbrio da freqüência” (BRASIL, 2007n, p. 257).

Dos 95 alunos matriculados no curso diurno, no ano de 1927, 82 apresentavam freqüência regular (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES, 1927b). Desses, 21 continuaram, no ano de 1928, matriculados A produção nas oficinas

alcançou a cifra de 1:657\$600 (um conto, seiscentos e cinqüenta e sete mil e seiscentos réis), sendo a renda líquida de 1:235\$260 (um conto, duzentos e trinta e cinco mil, duzentos de sessenta réis). A Caixa de Mutualidade apresentou um saldo no final do ano de 2:496\$000 (dois mil, quatrocentos e noventa e seis mil réis) (BRASIL, 2007n).

No relatório apresentado em 1928, Luderitz clamou por uma revisão do Regulamento de 1918 (Decreto nº 13.064, de 12 de junho), com vistas a inserir o ensino profissional de “acordo com os modernos métodos de ensino” e com as necessidades daquele momento. Revelou que, apesar de os Dispositivos de 1926 terem conseguido preencher algumas falhas daquele Regulamento, ainda haveria necessidade de rever certos obstáculos que prejudicavam “a boa marcha do ensino”; e acrescentou: “a reforma deverá preencher essas lacunas e despertar, por parte dos corpos administrativo e docente, maior interesse pelo futuro dos aprendizes, tornando o ensino profissional mais procurado pelos escolares” (BRASIL, 2007o, p. 27).

O destaque ainda era dado pelo fato de os alunos e mestres das oficinas “auferirem vantagens pecuniárias dos serviços vendidos a particulares, executados nas oficinas”. Luderitz reconhece, em seu relato, que essa possibilidade, vislumbrada pela Portaria de 9 de novembro de 1926, faz-se importante para

umentar a produção, ampliando bastante o campo de aprendizagem, ao mesmo tempo que desperta a atenção dos habitantes das capitais dos Estados para os trabalhos das Escolas. Concorre igualmente para avolumar o movimento das oficinas, conseqüência da industrialização dos serviços, a faculdade concedida aos seus diretores de utilizarem os saldos da Caixa de Mutualidade para solver a falta de numerário, em espécie, adquirindo matéria-prima e pagando os salários dos operários extraordinários (BRASIL, 2007o, p. 28).

Luderitz defendeu, ainda, que a produção das oficinas pudesse ser fornecidas às repartições do Ministério da Agricultura, localizadas nos Estados onde existiam as escolas; isso com relação a móveis, calçados, uniformes, encadernações, trabalhos tipográficos, objetos de metal, independente de concorrência. Segundo seus argumentos, mesmo que proporcionasse aumento de despesas, esse

Aumento considerável à renda das Escolas, dará margem a melhor aprendizagem, interessando os alunos pelos seus trabalhos pois,

recebendo gratificações, não abandonarão os estudos no meio do curso para procurar colocação nas oficinas particulares da cidade (BRASIL, 2007o, p. 28).

A decisão relativa ao pagamento de salário aos aprendizes era defendida como um condicionador da assiduidade ao trabalho nas oficinas, assim como um benefício à aprendizagem destes. Faz-se ainda mais nítida a defesa de idéias e práticas que nortearam a utilização do trabalho como elemento formativo por excelência no âmbito da instituição.

No ano de 1928, as matrículas nas Escolas de Aprendizes Artífices no País, conforme aponta o relatório apresentado pelo Serviço de Remodelação ao Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, “foram satisfatórias, não acontecendo o mesmo com os cursos noturnos” (BRASIL, 2007o, p. 28). Até mesmo a frequência média nesse ano foi elevada: 133 alunos. No curso noturno, apenas 74 matrículas, com frequência média de 29 alunos (BRASIL, 2007o, p. 31).

Nesse mesmo ano, funcionavam, na Escola de Natal, as seções de trabalhos de madeira, trabalhos de metal, feitura de calçados, feitura de vestuário, todas com matrícula total de 195 alunos, mas com frequência média de 74 alunos (BRASIL, 2007o). Na tabela a seguir, demonstramos o número de alunos matriculados e suas respectivas oficinas, nas quais se inscreviam os aprendizes.

Tabela 6 – Matrícula dos alunos da Escola de Aprendizes ano de 1928 e as respectivas oficinas, nas quais se matriculavam os aprendizes

1928	Matrícula	Oficinas				
		Marcenaria	Alfaiataria	Sapataria	Serralharia	Funilaria
1º ano	100	48	21	6	25	—
2º ano	42	14	13	2	14	—
3º ano	41	16	11	2	13	—
4º ano	8	3	—	—	3	—
5º ano	2	1	1	—	—	—
6º ano	2	1	1	—	—	—
<b>Total</b>	<b>195</b>	<b>83</b>	<b>47</b>	<b>10</b>	<b>55</b>	—

Fonte: ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES (1931)

Já no ano de 1929, o relatório apresentado pelo Serviço de Remodelação ao Ministério da Agricultura informava que, nas 19 Escolas existentes, haviam sido matriculados “4.390 aprendizes no curso diurno e 1.643 no noturno”; e acrescentava: a frequência média registrada “elevou-se a 2.619 alunos no primeiro e 646 no



segundo, verificando-se, em relação ao ano anterior, pequeno decréscimo na matrícula”. No ano precedente, a matrícula chegou a 4.528 em todas as Escolas. Para contrabalançar, o relatório alega que essa diminuição “foi compensada pela maior freqüência que, em 1928, foi apenas de 2.459 alunos” (BRASIL, 2007p, p. p.26).

Na Escola de Aprendizizes de Natal, a matrícula, em 1929, caiu para 130 alunos em relação ao ano anterior. A freqüência média foi de 107 aprendizizes. No curso noturno, a diminuição do número de operários matriculados foi maior, visto que apenas 33 realizaram matrícula, com freqüência média de 17 operários (BRASIL, 2007p).

No final dos anos vinte, o Brasil atravessa uma substancial mudança não só de ordem econômica, como resultado da crise mundial de 29 (Queda da Bolsa de Nova York), mas, também, de ordem política e social, pois o grupo que chega ao poder, a partir do movimento que se convencionou chamar de *Revolução de 1930*, passa a defender o modelo de desenvolvimento pautado na industrialização, o que iria redundar na substituição daquele modelo agro-exportador em que se pautara a economia brasileira. No entanto, no plano da educação, como bem expõe Nagle (1976, p. 173),

se de um lado, o movimento pela formação técnica estava comprometido, em sua base, com os novos valores urbano-industriais, por outro a preferência era para que as crianças e adolescentes não fossem impedidos de permanecer trabalhando nas fábricas, onde, conforme se dizia, encontravam um ambiente propício ao desenvolvimento de uma personalidade sadia e podiam obter as condições para melhorar seus padrões de vida e os de sua família.

A classe dirigente do país demonstrava um verdadeiro fascínio pelo progresso técnico e (possivelmente) de entusiasmo pelo ensino profissional e pelas Escolas de Aprendizizes Artífices. Não obstante, essencialmente, não se conheciam as condições estruturais impulsionadoras do progresso técnico; tampouco as conseqüências que poderiam advir. Chegava-se ao final dos anos vinte e a situação de isolamento do ensino profissional permanecia em relação aos outros níveis de ensino. A dualidade de sistemas escolares manifestou-se à medida que o nível primário foi integrado ao ensino superior por meio do ensino secundário, o que não se fazia possível na escola profissional de nível elementar, em que se dava a interrupção na formação dos alunos, não lhes oportunizando esta passagem

qualitativa. Mesmo porque tratava-se de um ensino considerado, fundamentalmente, de caráter terminal.

### **3.3 A subordinação ao Ministério da Educação e Saúde Pública**

A partir dos anos 30 do século XX, o Brasil passou de uma condição essencialmente agrícola para a produção industrial. Diante das mudanças no quadro econômico, político e social, tornavam-se imperativas ações que preparassem os indivíduos para o trabalho nas fábricas, nas usinas e nas oficinas. Os grupos que promoveram a destituição do presidente Washington Luiz, apoiados por Getúlio Vargas, fizeram a opção pelo modelo de desenvolvimento pautado na industrialização em larga escala, em substituição ao modelo de produção agrário, voltado para a exportação, e que havia sofrido fortes impactos em virtude da crise internacional do capitalismo, a qual culminou com a queda da Bolsa de Nova York, em 1929.

Além disso, esse modelo, mais do que provocar mudança na estrutura do Estado, que “teve que imprimir uma nova forma de organização para se articular a essa nova lógica, fez com que fossem adotadas novas estratégias para a preparação de força de trabalho” (SANTOS, 2000, p. 216).

Santos (2000) informa que o processo de industrialização provocou altas taxas de crescimento no período compreendido entre 1929 e 1957, visto que o País inscreveu-se entre as dez maiores economias do mundo. Em face dessa expansão econômica, verificou-se a necessidade de novas políticas educacionais serem lançadas. Numa análise sobre o que a *Revolução de 30* representou no campo educacional, Romanelli (1998, p. 59) esclarece:

Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado.

Mesmo não se configurando como uma revolução, na acepção clássica do termo, o movimento vivenciado no País operou significativas mudanças no plano político e no plano econômico. Mas nem assim promoveu rupturas efetivas com as velhas oligarquias. Para Frigotto (1996), a elite industrial, que foi forjada nos anos

20, se manteve (nos anos 30 do século passado), frágil e dependente das oligarquias agrárias, o que implicou uma desarticulação entre o político e o social: propalava a democracia política e se fazia partidária da exclusão social. Da mesma forma, não se furtava o direito de “defender a modernidade e ao mesmo tempo, de manejar, sem remorsos, a chibata senhorial” (FRIGOTTO, 1996, p. 37).

As exigências por mudanças no campo educacional não significaram a instituição de um sistema escolar que atendesse às demandas sociais (principalmente quanto à diminuição do analfabetismo) e econômicas (qualificação de mão-de-obra na velocidade que o sistema requeria). No setor político, houve a defesa da ligação entre saúde e educação e a ênfase na educação moral. Isso nos leva a crer que à medida que a educação fosse vista como um problema nacional, seriam propiciadas as circunstâncias para justificar, cada vez mais, a intervenção do Governo Federal nos diferentes níveis de ensino.

Além dessa, outras concepções emergiram e ganharam força, culminando com um intenso conflito de bastidores (pela regulamentação do ensino profissional), entre o Ministério da Educação e Saúde e o do Trabalho, Indústria e Comércio, que tinha por detrás, principalmente, a Federação Nacional da Indústria e a Federação das Indústrias de São Paulo (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Na realidade, as políticas no campo da educação passaram a ser orientadas para atender às novas exigências desse processo de industrialização que veio a favorecer, por sua vez, o crescimento da população urbana. A criação do Ministério da Educação e Saúde, pelo Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, foi resultado da reestruturação do sistema educacional brasileiro, o que influenciou notadamente a necessidade de mudanças no ensino profissional.

A partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, não só as Escolas de Aprendizes Artífices foram desligadas do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, mas também a Escola Normal de Artes e Ofício Wenceslau Brás, a Superintendência dos Estabelecimentos do Ensino Comercial e o Museu Nacional passaram à alçada desse novo Ministério. O Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico foi extinto em 1930 e, pelo Decreto nº 19.560, de 5 de janeiro de 1931 (art. 96), foi criada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, regulamentada pelo Decreto nº 21.353, de 3 de maio do mesmo ano, a qual teve como chefe o engenheiro Francisco Montojos.

Essa Inspetoria foi instaurada como um órgão subordinado ao Ministério da Educação com a competência para dirigir, orientar e fiscalizar todos os serviços relativos ao ensino profissional técnico, tanto os referentes às Escolas de Aprendizes Artífices como os daqueles estabelecimentos que recebessem instruções ou subvenção, prêmio ou auxílio do Governo Federal, por ministrarem ensino profissional. O mesmo Decreto criou ainda as funções de Inspetor geral e de Inspectores destinados à fiscalização das várias escolas espalhadas por todo o País (FONSECA, 1986, v. 1).

As mudanças advindas em consequência da subordinação das Escolas de Aprendizes Artífices ao novo Ministério não alteraram as matrículas, conforme podemos constatar pela análise da tabela 7, que apresentamos a seguir.

Tabela 7 – Matrícula de primeira época dos alunos da Escola de Aprendizes no ano de 1930 e respectivas oficinas nas quais se matriculavam

1ª Época	Matrícula	Oficinas				
		Marcenaria	Alfaiataria	Sapataria	Serralharia	Funilaria
1º ano	120	41	34	14	27	6
2º ano	80	23	16	6	30	2
3º ano	33	12	9	4	8	—
4º ano	8	3	1	—	4	1
5º ano	4	2	1	—	1	—
6º ano	2	—	1	—	1	—
<b>Total</b>	<b>247</b>	<b>81</b>	<b>62</b>	<b>24</b>	<b>71</b>	<b>9</b>

Fonte: ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES (1931)

Vale a ressalva de que os dados obtidos nos Livros de Matrícula são muito contraditórios, pois identificamos que os nomes dos alunos que deixavam de freqüentar a Escola eram riscados e novos alunos eram matriculados em data posterior aos períodos oficiais de matrícula de primeira e segunda épocas. No ano de 1930, por exemplo, foram matriculados 30 alunos no primeiro ano, 10 alunos no segundo ano e 3 no 6º ano, em substituição àqueles que foram eliminados. A imprecisão dos dados obtidos pode ser verificada na tabela a seguir, pela matrícula de primeira época, referente ao ano 1931. Como é possível constatar, há um número maior de alunos nas oficinas do que aqueles regularmente matriculados.

Tabela 8 – Matrícula de primeira e segunda épocas dos alunos da Escola de Aprendizizes no ano de 1931 e as respectivas oficinas em que se matriculavam

Séries	Matrícula	Oficinas				
		Marcenaria	Alfaiataria	Sapataria	Serralharia	Funilaria
<b>Primeira época – 1931</b>						
1º ano	65	36	14	6	17	—
2º ano	58	36	9	1	16	1
3º ano	28	11	2	1	14	—
4º ano	10	7	1	—	2	—
5º ano	3	—	—	—	2	—
6º ano	—	—	—	—	—	1
<b>Total</b>	<b>164</b>	<b>90</b>	<b>26</b>	<b>10</b>	<b>51</b>	<b>2</b>
<b>Segunda época – 1931</b>						
1º ano	96	43	13	15	23	—
2º ano	62	27	14	4	19	—
3º ano	27	7	5	2	14	—
4º ano	10	5	2	—	3	—
5º ano	3	—	—	—	2	—
6º ano	—	—	—	—	—	—
<b>Total</b>	<b>198</b>	<b>82</b>	<b>34</b>	<b>21</b>	<b>61</b>	<b>—</b>

Fonte: ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES (1931).

De todo modo, esses números não se faziam satisfatórios para alimentar os anseios do País. Era preciso fazer mais. Em 1931, foi fundado o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), por Roberto Mange, engenheiro suíço, convidado para lecionar na Escola Politécnica de São Paulo. Esse Instituto ganhou vulto na difusão do *taylorismo* como sendo a solução para reduzir custos e aumentar a produtividade nas indústrias. Mas para que isso acontecesse, o ensino de ofícios teria de ser melhor amparado, em função de seu importante papel na formação dos trabalhadores.

Para que a produtividade geral aumentasse, seria necessário também aumentar a produtividade dos trabalhadores, para o que seriam indispensáveis os exames psicotécnicos – que permitiriam colocar o homem *no seu lugar* e a seleção dos mais capazes – bem como o ensino sistemático de ofícios, apressando e barateando a formação profissional, assim como aumentando o rendimento físico (CUNHA, 1983, p. 46, grifos do autor).

Em sendo esses os propósitos, fez-se beneficente, conforme revela a apreciação do Inspetor Geral do Ensino Profissional Técnico, ao tratar da transferência do ensino profissional do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação. A seu ver, a medida conferiu “a responsabilidade desse transcendente problema que, pelo seu alcance prático na formação da nacionalidade, figura com

relevo entre os que maior atenção devem merecer na obra construtiva do Governo Provisório” (BRASIL, 2007q, p. 68). Diante do Ministro da Educação, o Inspetor Geral faz um apelo enfático:

Na hora presente, de reconstrução nacional, a solução de tão importante objeto não poderá mais ser procrastinada, antes, pelo contrário, urge ser encarada com energia e sabedoria. Hoje, que cada cidadão vale o que produz, não é possível que a educação industrial continue a marchar a passos tardos. Não é possível que o Brasil, possuindo tão grande número de matérias primas como ferro, ouro, manganês, algodão e madeiras de lei, continue a importar os artigos mais necessários ao seu uso e consumo (BRASIL, 2007q, p. 69).

Francisco Montojos defendia a educação industrial, para o povo como vetor da economia; no entanto, não incluía, na sua pauta de defesa, as conquistas dos trabalhadores; pelo menos é o que se depreende de seu pronunciamento:

Faz-se mister tratar o mais depressa possível da educação do povo. Só teremos um país forte e respeitado quando a nossa indústria se mostrar, de fato, em franca prosperidade. [...]. Nesta quadra de reivindicações sociais, não bastam as leis que concedem regalias às classes trabalhadoras: é preciso que a educação popular seja um fato para que as ditas classes existam realmente. [...]. É coisa sabida que a indústria, em qualquer de suas faces, depende imediata e diretamente do saber. O operário ignorante tem sua capacidade produtiva reduzida e quase não tem valor, estando, portanto, condenado ao fracasso na concorrência com o trabalhador inteligente e preparado (BRASIL, 2007q, p. 69).

No discurso de Montojos, firma-se a defesa de um ensino profissional de caráter não-assistencialista, ou para a disciplinarização dos *ociosos* (discurso da classe política dirigente). Na verdade, clama pela formação de mão-de-obra qualificada para a indústria (o que atendia aos anseios dos industriais). Seu pronunciamento reflete as contradições próprias do sistema político da época que, reiterada vezes, foi responsável por metamorfosear suas próprias contradições, tudo fazendo em favor do fortalecimento de seus discursos.

É no seio dessas discussões que, em 1932, se lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>19</sup>, cujas diretrizes para o campo educacional se pautaram na defesa da escola pública, obrigatória, laica e gratuita e nos princípios

<sup>19</sup> Foram 26 os signatários do Manifesto: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquete Pinto, Cecília Meirelles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Edgar Sússe Kind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Venâncio Filho, C. Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy Silveira, Atílio Vivacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mario Casasanta, A. Almeida Júnior, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende e Raul Gomes.

pedagógicos inspirados, principalmente, em John Dewey<sup>20</sup>. Merece especialmente destacar, nesse documento, a seguinte proposição:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de construção nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (O MANIFESTO..., 1932 apud GHIRALDELLI JR., 1990, p. 54).

O trecho acima aponta para o que o Manifesto ressaltou como a falta de determinação dos fins da educação, vista como a causa da desorganização do sistema educacional brasileiro. O movimento preconizou uma ação intensa da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo, vislumbrando uma reforma social, via educação, ou seja: dava-se ênfase a uma ação educativa que pudesse inserir o indivíduo no ambiente social.

A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção de vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço (O MANIFESTO..., 1932 apud GHIRALDELLI JR., 1990, p. 59).

Como podemos constatar, as discussões em torno do ensino profissional não eram dissonantes das linhas gerais do plano de reconstrução educacional proposto no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Mesmo porque as escolas profissionais eram apontadas por seu importante papel na solução de alguns dos problemas sociais e na formação de indivíduos adaptados àquela realidade.

Todas essas investidas em prol do ensino profissionalizante parecem haver contribuído, de algum modo, para dar-lhe, pelo menos, maior visibilidade. Tanto que, em 1932, no relatório do Ministro da Educação e Saúde Pública, informava-se que, nas 19 Escolas de Aprendizes Artífices do País, se matricularam 5.584 alunos, com frequência média de 62,257%, ou seja, cerca de 3.476,48 alunos. Quanto à

---

<sup>20</sup> A filosofia de Dewey articula-se em torno de uma *teoria da experiência*, vista como o âmbito do intercâmbio entre o sujeito e a natureza, intercâmbio ativo, que transforma ambos os fatores e que permanece constantemente aberto, já que caracterizado por uma crise, por um desequilíbrio sobre o qual intervém o pensamento como meio de reconstrução de equilíbrio (novo e mais orgânico), mas submetido, por sua vez, a novas crises e a novas buscas de ulterior equilíbrio (CAMBI, 1999).

produção nas oficinas, acrescentava o relatório: a produção total dos operários dessas escolas atingiu cerca de 413:472\$125 (quatrocentos e treze contos, quatrocentos e setenta e dois mil, cento e vinte e cinco réis). A renda recolhida ao Tesouro Nacional montou a 116:897\$436 (cento e dezesseis contos, oitocentos e noventa e sete mil, quatrocentos e trinta e seis réis). No entanto, havia ressalvas quanto ao fato de que aquelas cifras eram ainda provisórias e que podiam sofrer modificações, visto que algumas escolas não haviam “prestado informações completas sobre o seu movimento” (BRASIL, 2007q, p.71). Não seria exagero afirmarmos, analisando os valores arrecadados ao cofre da União, que a produção nas oficinas tinha um interesse fortemente voltado para o lucro.

Das matrículas realizadas em fevereiro, saíram da Escola 7 alunos. Um total de 49 foram, de maneira recorrente, excluídos por terem mais de 30 faltas. Não há registro no Livro de Matrícula sobre os motivos para a evasão, mas foi possível constatar que esta ocorreu no primeiro ano da oficina de marcenaria. Há o registro de que 7 alunos novatos foram matriculados para o preenchimento das vagas daqueles alunos que foram eliminados por faltas. A tabela abaixo recompõe os registros referentes aos anos letivos de 1932 e 1933.

Tabela 9 – Matrículas do curso diurno da Escola de Aprendizes Artífices no ano de 1932 e 1933.

Ano	Matrícula	Oficinas				Cursos				Idades							
		Marcenaria	Alfaiaataria	Sapataria	Serralharia	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos
1932	212	101	36	28	44	173	22	14	3	56	39	40	22	24	15	16	-
1933	243	100	55	32	55	200	30	9	4	43	42	55	31	43	15	12	2

Fonte: ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES (1933, p. 23-177)

Os dados referentes às matrículas e a produção das Escolas de Aprendizes Artífices do ano de 1933 foram obtidos mediante a documentação existente no arquivo do CEFET–RN. Já os dados relativos a 1934, infelizmente, não se fizeram conhecer. Entretanto, localizamos o diário de chamada do curso de Desenho, referente ao ano de 1935, que registra 52 alunos matriculados, sendo 33 no segundo ano; sete no terceiro; 7 no quarto ano; cinco no quinto ano e apenas um



aluno no sexto ano. A frequência dos alunos nesse curso foi de 72,8%. Esses dados, porém, não nos dão condição para asseverarmos que essa frequência foi extensiva ao curso primário e às oficinas.

Conforme podemos observar, no número de alunos matriculados nos anos de 1932 a 1933, há o predomínio de meninos com 10, 11 e 12 anos de idade. Apenas dois, dentre eles, contam idade excedente ao limite máximo imposto pela legislação. Vale observar, em relação à análise desses dados (essencialmente os que se registram na tabela 9) que o predomínio da idade entre 10 e 14 anos corrobora a nossa afirmação anterior de que, a Escola, utilizando-se do trabalho como formador do indivíduo, não procedeu de modo a diferenciar-se das outras práticas de exploração do trabalho do menor (na lavoura, na indústria). A nosso ver, as Escolas de Aprendizes Artífices disseminaram uma cultura de exploração do trabalho infantil, própria do desenvolvimento das relações de produção (incorporação do trabalho de crianças e mulheres na indústria) para aumentar o lucro. Em outras palavras, se as Escolas abriram espaço para o trabalho de crianças (também pelo baixo custo) foi porque viram nesses trabalhadores potenciais a capacidade de facilmente serem manipulados, tornando-se corpos dóceis.

As rápidas mudanças que estavam sendo operadas nas indústrias brasileiras, requeriam um operariado com conhecimentos especializados e mais abrangentes que o ensino primário. Para responder a essas novas exigências, em 1934, o Decreto nº 24.558, de 5 de julho desse mesmo ano (foi também esse Decreto que transformou a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Profissional), determinou a expansão gradativa do ensino industrial com a anexação às escolas existentes de seções de especialização condizentes com as indústrias regionais. Ficou estabelecido que as instituições congêneres (estaduais, municipais e particulares) que adotassem a organização didática e o regime escolar das escolas federais poderiam requerer as prerrogativas do reconhecimento oficial, desde que satisfizessem as exigências instituídas para aquele fim e se submetessem à fiscalização da Superintendência do Ensino Profissional (que continuava sob a direção de Francisco Montojos).

Duas novas proposições foram incorporadas ao ensino profissional: a primeira dizia respeito ao entendimento que a Superintendência deveria manter com as associações industriais; a segunda previa a concessão de bolsas aos alunos

provenientes do interior do Estado que desejassem freqüentar as seções de especialização (FONSECA, 1986, v. 1).

No tocante às práticas escolares, vale registrar que estas não aconteciam somente no interior da Escola. As excursões com o objetivo de conhecer novas experiências eram sistematizadas pelo corpo de professores e pela direção. Em razão dessa prática modelar, no ano de 1936, os alunos da Escola de Aprendizes Artífices, comemorando o dia do trabalho e mais um aniversário daquela instituição, realizaram uma excursão (durante o turno matutino) ao núcleo experimental Octávio Lamartine, localizado em Jundiá, no município de Macaíba – RN.

Naquela ocasião, os alunos receberam úteis ensinamentos sobre agricultura, maquinismos modernos, métodos racionais de cultura, etc., ministrados por um técnico do núcleo. Após [foi] servido um almoço aos escolares, no qual tomaram parte, também altas autoridades da administração estadual, representantes da imprensa e outras pessoas gradas. À tarde os excursionistas regressaram, viajando tanto na ida como na volta, em auto-ônibus (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES, 1936b, p. 8).

Isso mostra que os limites da Escola não se restringiam àqueles demarcados pelas construções de alvenaria. “Os espaços diferenciados permitiam contato com outros tempos, o do trabalho e o da natureza, levando o alunado a desenvolver seus sentidos e a adquirir o hábito da observação, a *ver o que está ao seu redor*” (SCHIMMELPFENG, 2005, p. 141, grifos da autora).

Embora possa parecer, a prática das excursões não foi uma inovação da Pedagogia Nova. Muito antes do movimento escolanovista (aliás, desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices) já se contava, no currículo do ensino primário, com as *lições de coisas*, que compreendiam desde explicações mais simples sobre coisas/objetos do universo escolar à realização de visitas/excursões ou leitura dos próprios livros de *lições de coisas*, os quais apresentavam muitas gravuras.

Todavia, devemos considerar que o movimento da Escola Nova no Brasil “promoveu, além da reorganização do espaço e reordenação do tempo, uma nova relação entre professor e aluno”, assim como, promoveu “rupturas nos saberes e fazeres escolares. Não constituiu um modelo escolar, mas produziu novas formas e alterou a *cultura escolar*” (VIDAL, 2000, p.515, grifos da autora).

No currículo das Escolas de Aprendizes Artífices, a ênfase dada às *lições de coisas* (mantidas pela Consolidação do Currículo, em 1926) vem da importância

dada ao método intuitivo. Conforme Faria Filho (2000, p. 143), o método intuitivo<sup>21</sup> atribui “acentuada importância à observação, enquanto momento primeiro e insubstituível da aprendizagem humana”. A observação minuciosa e organizada dos objetos, da natureza etc. era uma etapa necessária ao aluno, já que favoreceria as elaborações mentais mais complexas. Nesse sentido, as *lições de coisas* significavam um importante momento em que o professor criava condições para que os alunos pudessem sentir, ver e observar os objetos (FARIA FILHO, 2000). Já mencionamos anteriormente, mais precisamente quando tratamos do relatório de 1925 apresentado pelo Ministério da Agricultura, que naquele ano houve uma remessa de variados livros à Escola, dentre esses, alguns destinados ao ensino intuitivo.

As medidas operadas no ensino profissional objetivavam atender aos anseios da indústria em sua fase de expansão. Eis a razão por que esse nível de ensino mereceu destaque nas pautas governamentais. A Constituição de 1937, em seu artigo 129, realçou o problema do ensino profissional, chegando a classificá-lo como dever do Estado em matéria de educação.

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpra-se dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 2005a).

Era a primeira vez que um texto constitucional brasileiro tratava sobre o ensino profissional. Mesmo assim, permanecia a destinação do ensino profissional às *classes menos favorecidas*. Isso não significou que o ensino profissional tenha se tornado acessível a todas as classes sociais ou que essas classes tenham passado

---

<sup>21</sup> Alicerçado nas tradições empiristas, principalmente na forma como foram apropriados e disseminados por Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), o método intuitivo dava ênfase à observação das coisas, dos objetos, da natureza dos fenômenos para a necessidade da educação dos sentidos, fundamentais no processo de instrução escolar.

a ter acesso a todos os níveis de ensino. Ao contrário, observamos que a política implementada pelo Estado estava atendendo a um determinado projeto social dirigido a uma sociedade que tomava contorno urbano-industrial.

Este projeto, ao demandar uma mão-de-obra para as indústrias com nível educacional mais elevado do que o primário, com necessidade de formação com alguma base científico-tecnológica, não estava, necessariamente, nem determinando a generalização do ensino profissionalizante, nem abrindo as portas da educação como um todo para a classe trabalhadora (BRANDÃO, 2007).

Em 1937, Gustavo Capanema era Ministro da Educação e Saúde Pública. Nesse ano, a Lei nº 378, de 13 de janeiro, implementou uma reforma, dando nova estruturação ao Ministério. Dentre as alterações à legislação anterior, estava inicialmente a própria denominação do Ministério, que passou a ser chamado de Ministério da Educação e Saúde. A Superintendência do Ensino Profissional foi extinta, passando seus encargos para a Divisão do Ensino Industrial, sob a direção de Francisco Montojos. Além dessas inovações, também, em termos nominais, alterou-se a denominação das Escolas de Aprendizes Artífices, que passaram a ser conhecidas como Liceus Industriais. Nessa época, um amplo programa de edificações foi iniciado, com um orçamento de 8.000 contos para as obras nas Escolas de Aprendizes Artífices já existentes (FONSECA, 1986, v. 1).

Em Natal, nessa mesma época, foi adquirido o terreno da Av. Salgado Filho em Natal para a construção da Escola Industrial do Rio Grande do Norte, onde atualmente funciona o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte.

A Lei nº 378, de 1937, extinguiu ainda a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás e criou, em seu lugar, um liceu profissional. Também autorizou o Governo a adquirir, por compra ou desapropriação em nome da utilidade pública, os terrenos adjacentes à Escola Wenceslau Brás para construir um grande estabelecimento, o Liceu Nacional, que passaria depois a ser chamado de Escola Técnica Nacional.

Enquanto isso, na Escola de Aprendizes Artífices de Natal (agora Liceu Industrial do RN), mantinham-se em funcionamento as oficinas de marcenaria, carpintaria, serralharia, mecânica, alfaiataria e sapataria, apresentando o seguinte quadro de matrícula:

Tabela 10 – Matrícula do curso diurno no ano de 1937

Curso primário	Matrícula	Oficinas					
		Marcenaria	Carpintaria	Serralharia	Mecânica	Alfaiataria	Calçados
1º ano	150	53	–	12	–	22	12
2º ano	68	26	–	9	4	10	4
3º ano	30	10	–	–	–	7	7
4º ano	10	3	–	6	–	1	–
5º ano	2	–	–	1	–	–	1
6º ano	2	–	–	2	–	–	–
<b>Total</b>	<b>262</b>	<b>92</b>	<b>–</b>	<b>30</b>	<b>4</b>	<b>40</b>	<b>24</b>

Fonte: ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES (1937, p. 01-09)

Esse é, na realidade, um registro de *números flutuantes*, considerando-se que, nesse mesmo ano (1937), deixaram a Escola, por haverem mudado de residência, 29 alunos, contra 14, que se evadiram sem motivo conhecido. Aqui vale a ressalva de que, mesmo nos dias atuais, a evasão tem sido recorrente. Muitos alunos (particularmente os da escola pública) entram na escola, mas saem dela antes de cumprir o prazo regulamentar.

Situação pouco divergente daquela que vivenciaria o Liceu Industrial do Rio Grande do Norte, quando, em 1938, abriu matrícula para o curso noturno de aperfeiçoamento, primário e de Desenho. O referido curso destinava-se a ministrar aos operários conhecimentos que os tornassem mais hábeis em seus ofícios.

A tabela a seguir, além de demonstrar o quadro de matrícula no curso noturno do Liceu Industrial, deixa evidente a profissão de cada aluno matriculado, requisito primordial para a efetivação da matrícula.

Tabela 11 – Matrícula, no ano de 1938, do curso noturno por profissões dos alunos

Série	Profissão							
	Mecânico	Marceneiro	Alfaiate	Tipógrafo	Agricultor	Ferreiro	Pedreiro	Carpinteiro
1º ano	9	13	–	1	–	2	15	5
2º ano	10	3	1	1	1	1	15	3
3º ano	6	9	2	9	–	3	5	3
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>35</b>	<b>11</b>

Fonte: ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES (1939, p. 1-22)

Na realidade, esses números não correspondem à totalidade dos aprendizes em regime de aperfeiçoamento, já que o curso noturno também era freqüentado por padeiro, cozinheiro, auxiliar do comércio, auxiliar de carpinteiro, auxiliar de ferreiro,

pintor, auxiliar de latoeiro, auxiliar de estucador, ferreiro, sapateiro, funileiro e fundidor, perfazendo um total de 173 matriculados no ano de 1938 (BRASIL, 1938, n. 2072).

Já no curso diurno, conforme tabela seguinte, o número de matriculados era bem mais significativo, mas nem assim muito animador dadas as *eliminações* e mesmo a evasão. Só em 1938, foram eliminados por *mau comportamento* 41 aprendizes (24 do 1º ano, 13 do 2º e 4 do 3º) contra um total de 14 alunos eliminados no ano de 1939, por motivos diversos: número excessivo de faltas, mau comportamento, mudança de residência (para o interior e/ou outro Estado). Todas essas causas que levaram à eliminação, certamente também contribuíam para diminuir o percentual de freqüência. No diário da professora Ruth Souto – um achado que julgamos interessante mencionar – encontra-se o registro de que, nas suas aulas, a freqüência havia sofrido um decréscimo: de 81% (no mês de março) para 65,15% no mês de outubro. A tabela abaixo, que registra a matrícula de 1938 a 1942 dá conta dessas flutuações no número de matriculados (LICEU INDUSTRIAL, 1942).

Tabela 12 – Matrícula do curso diurno da Escola de Aprendizes Artífices no ano de 1938 a 1942.

Ano	Matrícula	Séries					
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano
1938	325	212	69	31	6	5	2
1939	314	200	61	32	10	5	6
1940	223	157	44	0	8	10	4
1941	240	140	44	36	11	5	4
1942	160	50	44	44	9	9	4

Fonte: LICEU INDUSTRIAL DO RIO GRANDE DO NORTE (1942)

Conforme já mencionamos as normas para organização, funcionamento e admissão dos aprendizes do Liceu já estavam prescritas na legislação. Todavia, localizamos os horários de distribuição das aulas dos 1º, 2º, 3º e 6º anos, referentes ao ano de 1938, no qual podemos enxergar uma rígida distribuição racional do tempo, conforme demonstraremos a seguir na tabela 13:

Tabela 13 – Horários do 1º, 2º, 3º e 6º anos do Liceu Industrial no ano de 1938.

1º Ano						
Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
08:00 às 09:30	Leitura	Escrita	Leitura	Escrita	Leitura	Escrita
09:30 às 10:30	Contas	L. de coisas	Higiene	Contas	Caligrafia	Contas
10:30 às 11:30	Caligrafia	Contas	L. de coisas	Contas	Higiene	Canto
11:30 às 12:30	MERENDA					
12:30 às 13:00	RECREIO					
13:00 às 14:00	Trab. manuais	Desenho	Trab. manuais	Desenho	Trab. manuais	Desenho
14:00 às 15:00	Trab. manuais	Desenho	Trab. manuais	Desenho	Trab. manuais	Ginástica

2º Ano						
Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
08:00 às 09:30	Leitura	Escrita	Leitura	Escrita	Leitura	Escrita
09:30 às 10:30	Contas	Geometria	Contas	Geometria	Contas	Moral e Cívica
10:30 às 11:30	Caligrafia	L. de coisas	História p.	L. de coisas	Higiene	Canto
11:30 às 12:30	MERENDA					
12:30 às 13:00	RECREIO					
13:00 às 14:00	Trab. manuais	Desenho	Trab. manuais	Desenho	Trab. manuais	Desenho
14:00 às 15:00	Trab. manuais	Desenho	Trab. manuais	Desenho	Trab. manuais	Ginástica

3º Ano						
Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
08:00 às 09:30	Apr. Oficina	Desenho	Apr. Oficina	Desenho	Apr. Oficina	Desenho
09:30 às 10:30	Apr. Oficina	Apr. Oficina	Apr. Oficina	Apr. Oficina	Apr. Oficina	Desenho
10:30 às 11:30	Apr. Oficina	Apr. Oficina	Apr. Oficina	Apr. Oficina	Apr. Oficina	Ginástica
11:30 às 12:30	MERENDA					
12:30 às 13:00	RECREIO					
13:00 às 14:00	Aritmética	Geometria	Aritmética	Geometria	Aritmética	Geografia
14:00 às 15:00	História p.	Geografia	L. de coisas	História p.	L. de coisas	Geometria
15:00 às 16:00	Português	Caligrafia	Português	Caligrafia	Português	Geometria

6º Ano						
Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
08:00 às 09:30	Apr. Oficina	Apr. oficina	Apr. oficina	Apr. oficina	Apr. oficina	Apr. oficina
09:30 às 10:30	Desenho ind.	Apr. oficina	Apr. oficina	Desenho ind.	Apr. oficina	Apr. oficina
10:30 às 11:30	Desenho ind.	Apr. oficina	Apr. oficina	Desenho ind.	Tecnologia	Apr. oficina
11:30 às 12:30	MERENDA					
12:30 às 13:00	RECREIO					
13:00 às 14:00	Física	Álgebra	Trigonometria	Álgebra	Física	Hist. Natural
14:00 às 15:00	Química	Desenho ind.	Hist. Natural	Desenho Ind.	Química	Escrit. de ofic.
15:00 às 16:00	Escrit. oficina.	Desenho ind.	Mecânica	Desenho ind.	Correspond.	-

Fonte: Acervo do CEFET (2006)

Na distribuição das atividades do Liceu procurou-se garantir a qualidade do tempo empregado, o que pode significar exercer um controle ininterrupto, uma eficiência na realização das atividades educativas. Tempo para aprender a ler, escrever, contar, aprender o ofício, se alimentar, o tempo para o recreio, dentre outros. O tempo era medido e durante todo o seu transcurso o corpo estava submetido ao seu exercício. No dizer de Foucault (2004, p. 129), “a exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar”. E acrescenta:

o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder [...] No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador (FOUCAULT, 2004, p. 129-130).

Apesar de não termos localizado o horário referente aos 4º e 5º anos, na análise da tabela 13, percebemos que a gestão do tempo-escolar contribuiu para a *fabricação* de um indivíduo, onde o poder se articulou diretamente sobre esse tempo, controlando o indivíduo e garantindo sua utilização.

Também destacamos, que o número de disciplinas do currículo e o tempo destinado ao seu cumprimento (uma vez que apenas o domingo era um dia *livre* para os alunos), certamente pode ter influenciado no número de matrícula e a saída de alguns alunos do Liceu. Assim sendo, continuaremos a fazer registros sobre a matrícula e as eliminações que ocorreram no período estudado.

No ano de 1939, foram *eliminados* 10 alunos do 1º ano e 01 aluno do 2º ano por terem mais de 30 faltas, 02 alunos do 2º ano, por *falta de comportamento* e 01 do 3º ano por ter mudado de residência. Também no ano subsequente (1940) continuam as baixas: 23 alunos mudaram-se para o interior e 01 para outro Estado; 34 alunos, por portarias do diretor da Escola, foram eliminados pelos motivos já alegados: faltas em excesso e mau comportamento. Ainda em 1940, via circular, de primeiro de fevereiro, dirigida ao presidente do Sindicato Trabalhista de Natal, o diretor do Liceu Industrial de Natal, Jeremias Pinheiro Filho, comunicou a abertura das matrículas para o curso noturno:



Convido por vosso intermédio o bom e inteligente operário potiguar para o qual foi referido o curso especialmente criado, a se matricular, aproveitando mais essa oportunidade que o governo federal oferece a classe trabalhadora natalense. [...] só aceitaremos operários sindicalizados e sem que sofra moléstia infecto contagiosa. Certo do vosso grande interesse pela alfabetização do nosso operário [...] (LICEU INDUSTRIAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1940a, p. 7).

É justamente nessa década (anos 40 do século XX) que se verifica o evidente interesse da Escola em voltar-se para as demandas do mercado de trabalho, apesar de o Estado do Rio Grande do Norte ainda se encontrar na contramão do crescimento dos setores industriais. Basta situar o balanço econômico da região Nordeste, sobre os anos 30 do século XX, que bem sintetiza o quadro, em que se viu emoldurada: “declínio econômico, perda de poder político e nostalgia dos tempos da colônia, em que a produção do açúcar e do algodão emprestava importância à região no interior do cenário político nacional” (FERREIRA, 1997, p.45). Decerto, uma consequência da expansão urbana que se efetivou de forma lenta e diferenciada, em função da ocorrência de alguns fatores, como a existência de portos, linhas férreas e rodovias. De fato, dada a característica básica de uma economia de exportação, seja para mercados do Sul – Sudeste, seja para o exterior, seu desempenho estava condicionado à forma de escoamento dos produtos.

Os obstáculos a uma urbanização mais ágil também se faziam representar no tipo de economia que se desenvolveu no Nordeste, desde a colonização. Como a região se concentrava na produção de poucos produtos (endereçados ao mercado externo), as oscilações nas condições desse comércio favoreciam os ciclos que expressavam resultados satisfatórios em determinados períodos. Logo, qualquer flutuação trazia como consequência quebradeiras e falências. Assim, foram vividos os ciclos do cacau, da cana-de-açúcar, do algodão e do sal, para citar apenas os produtos mais importantes (FERREIRA, 1997).

Cidades como João Pessoa, Natal, Fortaleza e Maceió compartilharam, à exceção de pequenas diferenciações, os mesmos traços na sua formação, chegando aos anos 30 como centros administrativos, concentrando um contingente expressivo de funcionários públicos e empregados no setor de serviços, notadamente no comércio e nos estabelecimentos bancários. Em termos de crescimento populacional, na referida década, o Estado chega a 768 mil habitantes, cerca de 14,5 habitantes por Km<sup>2</sup>. Natal reunia apenas 7,17% da população estadual. Cerca de 39% da população economicamente ativa (10 anos e mais) se

encontravam na agricultura. Nesse período, as atividades domésticas não-remuneradas e as atividades escolares discentes tiveram seus percentuais elevados de 36,6% para 48,0% (CLEMENTINO, 1995). Muito lentamente foi se constituindo o desenvolvimento de um processo de industrialização, mas não sem influência dos setores políticos.

## 4.2 A Lei Orgânica do Ensino Industrial

Em 2 de maio de 1939, o Presidente Getúlio Vargas assinou o Decreto-lei nº 1.238, que dispôs sobre “a instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores adultos e menores, em estabelecimentos onde houvesse mais de 500 operários” (FONSECA, 1986, v.1). Em 1939, já havia cerca de sete mil alunos naqueles estabelecimentos em todo o país. A regulamentação foi deixada a cargo do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e do Ministério da Educação e Saúde. No entanto, o Decreto nº 6.029, de 26 de julho de 1940, oriundo do Ministério do Trabalho, de autoria do Ministro Waldemar Falcão, antecipa-se às pretensões de Gustavo Capanema, o que provocou o já mencionado conflito de bastidores entre os dois ministérios (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

A nova regulamentação dada ao ensino profissional para a instalação e o funcionamento dos cursos profissionais estabeleceu, em seu artigo 1º, que

os cursos profissionais, decorrentes do art. 4º do Decreto-lei [1.238], de 2 de maio de 1939, serão instalados, como unidades autônomas, nos próprios estabelecimentos industriais, ou nas proximidades destes, podendo ainda ser mantidos em comum por vários estabelecimentos obrigados aos termos do referido decreto-lei (FONSECA, 1986, v. 1, p. 232).

Ficou também determinado que os cursos abrangeriam estudos relativos à preparação geral do operário, assim como os referentes à tecnologia do ofício a que se destinasse o trabalhador, além da parte prática de oficina. Nesses cursos, poderiam ser ministradas aulas noturnas aos maiores de dezoito anos.

Os protestos de Capanema, feitos ao Presidente da República, por meio de uma carta, de 25 de julho de 1939, foram amparados pelo texto Constitucional de 1937, com destaque para o artigo 125, que fixava “que a educação é dever dos pais e do Estado” e ao artigo 129, que interpretava o ensino profissional como sendo o

“primeiro dever do Estado”. O Ministro da Educação contrariava, assim, a aprovação do texto de autoria do Ministério do Trabalho. E para fortalecer sua tese de que o Estado deveria, necessariamente, arcar com o ônus dessa modalidade de ensino, e que este deveria ter seu controle e supervisão sob a tutela do Ministério da Educação e Saúde faz a seguinte ponderação:

Não estando o aprendiz vinculado ao empregador, para servi-lo, por tempo determinado, na sua indústria, mas sendo livre de, finda a aprendizagem, tomar o rumo que quiser, é lógico admitir que o ônus de sua educação não seja somente dos empregadores, parcialmente interessados nela, mas também do Estado, que é o interessado maior pela educação popular (CAPANEMA, 1940 apud SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Embora o Ministro assumisse uma aparente defesa anti-corporativa quando o cenário econômico e as relações de trabalho demonstravam o contrário (que eram corporativas), conforme mencionam Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), o que o Ministério da Educação defendia não era “a livre circulação da mão-de-obra, mas de um Estado ordenador e orientado para os fins supostamente mais nobres, e não à mercê dos interesses mais imediatistas dos industriais”.

Em nova carta expedida ao Presidente da República, datada de 19 de maio de 1941, Capanema ainda argumentava:

Para que os estabelecimentos oficiais do país passem a dar a seus operários e aprendizes, não um ensino de mera transmissão de processos técnicos rotineiros e inidôneos, mas de real elevação da sua qualidade profissional, força é que sejam obrigados a uma conveniente disciplina pedagógica e recebam orientação técnica de apurado estilo. E isto exige evidentemente um aparelho próprio de direção, por mais simples que seja. Onde, pois, o exagero? (CAPANEMA, 1941 apud SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Até 1941, nas antigas Escolas de Aprendizes Artífices, agora Liceus Industriais, haviam passado 141 mil alunos, uma média de cerca de 4.300 por ano. Já no ano de 1942, houve uma diminuição no número de alunos matriculados. Cunha (2000c) aponta como uma das causas para essa diminuição, a mudança no currículo (principalmente quanto ao aumento do tempo do curso). Além disso, destacamos o processo de eliminação como influenciador, pois, nesse ano, um total de 46 alunos deixaram a Escola de Natal (LICEU INDUSTRIAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1941b).

Seguindo sua rotina escolar, em 19 de julho de 1941, a diretoria do Liceu Industrial de Natal comunicou aos pais ou tutores dos alunos (via imprensa) que seria realizada uma eleição, entre os alunos, no dia 22 daquele mês, para o conselho fiscal da Associação de Cooperativa e Mutualidade. Chegado o dia, com a presença de representantes dos alunos, pais e tutores, foram escolhidos 3 nomes para comporem o Conselho Fiscal, sendo eleitos José Ferreira de Melo, Genésio Juvenal Barreto e Joaquim Inocêncio Brinco (LICEU INDUSTRIAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1941a, n.3067).

Na esfera do Governo, continuava a celeuma entre os dois Ministérios (o da Educação e Saúde e o do Trabalho): ainda permanecia O Decreto nº 6.029, de julho de 1940, que não fora modificado, e surgiram mais dois Decretos quase simultâneos (o da criação do SENAI, atendendo às aspirações dos representantes da indústria e do Ministério do Trabalho; e um outro resultante das proposições do Ministério da Educação e Saúde, que se vai consolidar na Lei Orgânica do Ensino Industrial).

Na verdade, a ótica instrumentalista e pragmática, na vertente de adequação do ensino profissional ao mercado de trabalho, é desenvolvida na década de 40 com a criação da rede de escolas técnicas industriais e agrícolas, e ainda do SENAI e SENAC.

Dada a importância que o ensino industrial passou a assumir na formação de mão-de-obra, surge a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942), que altera profundamente a organização do ensino profissional do País, inclusive o espírito filosófico de suas diretrizes. Em seu artigo primeiro,

Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca (BRASIL, 2005b).

Por essa nova Lei, o ensino industrial passou a ter as seguintes finalidades especiais: formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais; dar aos trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumentasse a eficiência e a produtividade; aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados e divulgar conhecimentos de atualidades técnicas (BRASIL, 2005b). A nosso ver, essa nova organização dada

ao ensino profissional parece haver sofrido forte influência do *taylorismo*, o qual, movido pela necessidade de racionalização do processo produtivo, tinha em vista a acumulação ampliada de capital.

Em relação aos princípios norteadores (fundamentais) do ensino profissional, a Lei Orgânica estabeleceu, em seu artigo 5º, que os ofícios e técnicas deveriam ser ensinados nos cursos de formação profissional, num esforço de associação entre os conhecimentos teóricos e a prática. Ensino prático e ensino teórico apoiar-se-iam sempre um no outro; a adaptabilidade profissional futura dos trabalhadores deveria ser salvaguardada para que se evitasse, na formação profissional, a especialização prematura ou excessiva; no currículo de toda formação profissional, incluir-se-iam disciplinas de cultura geral e práticas educativas que contribuíssem para acentuar a *elevação do lado humano do trabalhador*.

Quanto aos estabelecimentos de ensino industrial, estes deveriam oferecer aos trabalhadores (tivessem eles ou não recebido formação profissional), a possibilidade de desenvolver seus conhecimentos técnicos ou de adquirir uma qualificação profissional conveniente. O direito de ingressar nos cursos industriais passaria a ser igual para homens e mulheres. A estas, porém, não se permitiria, nos estabelecimentos de ensino industrial, a execução de qualquer trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes fosse adequado (BRASIL, 2005b).

Foi também pelo Decreto nº 4.073 que o ensino industrial registrou as seguintes mudanças: o período letivo passou a ser de dez meses a partir 20 de fevereiro; o candidato destinado à matrícula da primeira série deveria apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e estar vacinado; ter completado 12 anos e ser menor de 17 anos; ter recebido educação primária completa; possuir capacidade física e aptidão mental para trabalhos escolares; e ser aprovado em exames vestibulares (provas escritas e orais de Português e Aritmética, obedecendo aos mesmos critérios, quanto a estas, dos exames de admissão do ensino secundário). Ao diretor da Escola, caberia revisar as matrículas efetuadas para que obedecessem às prescrições da nova lei e manter abertas as matrículas para novos candidatos até o dia 18 de fevereiro, sendo que os exames vestibulares deveriam ter início no dia 20. Os cursos industriais passariam a ter duração de 4 anos. Vale ressaltar que, em consequência das novas alterações, as primeiras e segundas séries só funcionaram para os alunos que tinham freqüentado o Liceu no ano de

1941. O Regulamento dos cursos do ensino industrial foi aprovado pelo Decreto nº 8.673, do dia 3 de fevereiro de 1942 (BRASIL, 2005b).

Nesse mesmo ano, em que também ocorreu a mudança na nomenclatura da Escola, que passou a ser denominada de Escola Industrial de Natal, à época sob a direção de Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, foram matriculados no curso diurno do Liceu Industrial do Rio Grande do Norte apenas 160 alunos, dois deles ouvintes. Atribuímos a queda no número de matrícula às mudanças operadas na legislação desse nível de ensino. Não só o baixo índice de alunos matriculados nos chamou a atenção nesse ano, mas elevado número de alunos eliminados do Liceu. Somente no primeiro ano, foram eliminados 20 alunos; no segundo ano, 13; no terceiro ano, 18; no quarto ano, 3 e no quinto, 1 aluno. Além do impacto causado pela nova legislação, que aumentou os anos do curso, podemos ainda considerar como causa provável, para a baixa do índice de permanência dos alunos na Escola, a austeridade com que foi conduzida a instituição durante a gestão de Jeremias Pinheiro (LICEU INDUSTRIAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1942).

Em função dessa propalada Lei Orgânica, o ensino Industrial brasileiro rumou a novos horizontes, a exemplo da organização desse nível de ensino em dois ciclos: o primeiro, chamado de fundamental, com 3 ou 4 anos de duração, compreendia, também, o ciclo básico no qual se inseria o curso de mestria (de dois anos de duração); o segundo, com duração de 3 a 4 anos, destinado à formação de técnicos industriais, compreendia o curso de formação pedagógica, que tinha como propósito habilitar professores para lecionar no ensino industrial (este somente em 1952 foi instalado).

O curso de mestria, em particular, visava ao preparo dos mestres de oficina. Nele, ingressariam aqueles que possuíssem o diploma de um curso industrial correspondente ao que desejasse seguir, mas isso não os isentaria de se submeterem aos exames vestibulares. Inicialmente, os cursos de mestria não foram bem aceitos por parte dos alunos egressos dos cursos industriais. Tanto que, no primeiro ano de funcionamento deste na Escola de Natal, o número de matriculados foi muito baixo. Os egressos do ensino industrial preferiam matricular-se em um dos cursos técnicos oferecidos do que ingressar no curso de mestria. Afora disso, conforme esclarece Fonseca (1986, v. 2, p. 15),

A indústria não olhou com bons olhos os que se apresentavam ao trabalho com um diploma de mestre. É que sendo a duração de um destes cursos somente de dois anos, podia um aluno chegar ao seu final tendo penas dezoito anos de idade, o que é muito pouco para quem vai desempenhar a função de mestres de oficina, quando terá de chefiar homens já encanecidos no trabalho e que não se sujeitam ao comando de um jovem, quase um menino.

Além do curso de mestría, havia os cursos artesanais destinados ao ensino de ofícios em período curto (de um a dois anos de duração). Mas estas nenhuma Escola fez funcionar em suas dependências. E vale ainda mencionar os cursos extraordinários, destinados a pessoas sem profissão, que deveriam oferecer uma qualificação profissional; os de especialização, voltados para o ensino de uma dada especialidade aos trabalhadores que tivessem feito um curso industrial ou técnico, e os de aperfeiçoamento, que visavam à melhoria de conhecimentos dos trabalhadores que possuíssem um curso prévio. E, finalmente, os cursos avulsos, ou de divulgação que se restringiam a transmitir conhecimentos de atualidades técnicas (FONSECA, 1986, v. 2).

Em 3 de fevereiro de 1942, o Decreto nº 8.673 aprovou o Regulamento do quadro dos cursos do ensino industrial, que ficaram agrupados em seções: seção de trabalhos de metal (com os cursos de fundição e caldeiraria); seção de indústria mecânica (com os cursos de mecânica de máquinas, mecânica de precisão, mecânica de automóveis e mecânica de aviação); seção de eletrotécnica (com os cursos de máquinas e instalações elétricas e aparelhos elétricos e de telecomunicações); seção de indústria da construção (com os cursos de carpintaria, alvenaria e revestimento, cantaria artística e pintura); seção de indústria de tecido (com o curso de fiação e tecelagem); seção de indústria e pesca (com o curso de pesca); seção de artes industriais (com os cursos de marcenaria, cerâmica, joalheria, artes de couro, alfaiataria, corte e costura e chapéus, flores e ornatos); e seção de artes gráficas, com os cursos de tipografia e encadernação e gravura (FONSECA, 1986, v. 2).

As disciplinas de cultura geral estudadas nos cursos industriais compunham-se do ensino de Português, Matemática, Ciências físicas e naturais, Geografia do Brasil e História do Brasil. Entretanto, no curso de mestría, caberiam apenas, dentre essas, o ensino de Português e Matemática. Já as disciplinas de cultura técnica nos cursos industriais e de mestría, variavam conforme cada curso, salvo o desenho técnico e a tecnologia, que seriam estudados em todos eles.

Os cursos técnicos, correspondentes ao segundo ciclo<sup>22</sup>, também foram agrupados em seções: seção de indústria mecânica (com o curso de construção de máquinas e motores); seção de eletrotécnica (com o curso de eletrotécnica); seção de indústria da construção (com os cursos de edificações e de pontes e estradas); seção de indústria do tecido (com o curso de indústria têxtil); seção de indústria da pesca (com o curso de indústria da pesca); seção de química industrial (com o curso de química industrial); seção de minas e metalurgia (com os cursos de mineração e metalurgia); seção de artes industriais (com os cursos de desenho técnico, artes aplicadas e decoração de interiores); seção de construção naval (com o curso de construção naval) e, por último, a seção de construção aeronáutica, com o curso de construção aeronáutica (FONSECA, 1986, v. 2).

No conjunto das disciplinas de cultura geral a serem dadas nos cursos técnicos constavam Português, Francês (ou Inglês), Matemática, Física, Química, História natural, História universal e Geografia geral. Já a cultura técnica seria constituída por matérias comuns a todos os cursos, tais como higiene industrial, organização do trabalho, contabilidade industrial e desenho técnico e outras específicas de cada curso.

Esses cursos industriais, com duração de 4 anos, seriam destinados à formação de artífices, com uma clientela de jovens de 12 a 17 anos, que já tivessem o ensino primário completo. A restrição ao ingresso implicava a realização de exames médicos e vestibulares, que atestariam a aptidão mental para os trabalhos que viessem a desenvolver no decorrer dos cursos. Era a primeira vez que as escolas federais realizavam exames psicotécnicos.

Na confluência de tais exigências, no ano de 1941, o diretor do Liceu Industrial do Rio Grande do Norte realizou uma enquete junto aos professores, com o propósito de identificar aqueles alunos que vinham demonstrando dificuldade de aprendizagem do ofício, particularmente as dificuldades relacionadas a problemas mentais. Instaurava-se, assim, por que não dizer, mais uma vez a serviço do Estado,

---

<sup>22</sup> A lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, facultou aos alunos do segundo ciclo o direito de ingressar em qualquer curso superior, desde que tivessem concluído o curso técnico em qualquer um dos ramos – industrial, comercial ou agrícola –, e que se submetessem aos exames de adaptação, verificando-se, assim, a exemplo do que havia ocorrido no primeiro ciclo, uma equivalência parcial entre os sistemas propedêutico e profissional. Somente com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, pela primeira vez na história da educação brasileira, vemos manifestada a articulação entre os níveis de ensino secundário e profissional, mas sem conseguir superar a dualidade. Essa se arrastou por quase todo o século XX.



um processo de seleção que favorecia a exclusão daqueles indivíduos oriundos das classes populares.

Essa enquete, realizada no Liceu Industrial do Rio Grande do Norte, que foi um procedimento marcante da administração de Jeremias Pinheiro da Câmara Filho<sup>23</sup>, visava *remover as falhas e promover novos melhoramentos na instituição*. Em suas respostas, os professores deveriam usar de argumentos que apoiassem sua prática, o porquê de suas objeções, o ponto de vista que sustentavam, o aperfeiçoamento e a eficiência do ensino industrial.

Nesse sentido, a enquete objetivava acompanhar a eficiência do programa adotado, bem como identificar quais melhorias pedagógicas poderiam ser implantadas. Versava ainda sobre os seguintes pontos: realização de exames de admissão para os interessados em se matricular no Liceu; sistematização de novos modelos de avaliação; manutenção da disciplina; existência de alunos portadores de doenças mentais e adequação do material didático do professor às mudanças do plano pedagógico.

A seguir, transcrevemos a enquete aplicada aos professores do Liceu Industrial de Natal:

- A) O ensino ministrado de acordo com o programa adotado, tem sido de resultados positivos e plenamente satisfatórios?
- (B) Quais as inovações ou modificações de caráter pedagógico que seriam convenientes adotar para maior eficácia de ensino e elevação do nível de aproveitamento do educando?
- (C) Será acertado submeter-se a exame de admissão o candidato ao Liceu Industrial, quando sabemos que o número de analfabetos nas classes proletárias do Estado é por demais elevado?
- (D) Verifica-se em vossa aula a existência de anormais educáveis ou atrasados pedagógicos cuja aplicação não corresponda a idade, tornado assim a chamada 'calda de classe'?
- (E) E as atuais cadernetas de trabalhos práticos condizem e satisfazem com a moderna evolução pedagógica? Haverá falhas? Estarão completas?
- (F) Qual o sistema adotado para manter a disciplina na classe e despertar o interesse dos alunos pela atividades escolares?
- (G) É aplicável o emprego da psicotécnica como fator seletivo das aptidões do educando?
- (I) O atual horário regulamentar permite ao professor tempo suficiente para desincumbir-se de suas obrigações, atendendo a todos os alunos presentes, de modo a conseguir o máximo de rendimento correspondente ao esforço despendido?
- J) As provas parciais satisfazem as exigências de ensino e pode ser encarada, sem restrições, como elemento auxiliar da boa educação pedagógica? (UMA ENQUETE..., 1940, n. 2734, p. 7).

---

<sup>23</sup> Engenheiro Agrônomo, nomeado em 23 de agosto de 1939. Tomou posse em 13 de setembro e entrou no exercício do cargo no dia seguinte.

A transcrição acima é oportuna, uma vez que não encontramos menção, na historiografia brasileira (que retrata o ensino profissional), quanto à aplicação dessa enquete aos professores dos demais Liceus Industriais existentes no País. Acreditamos, no entanto, que os resultados foram importantes para as mudanças que aconteceriam a partir da Lei Orgânica do Ensino de 1942, principalmente com a realização dos exames vestibulares.

Fonseca (1986, v. 1) enxergou uma grande vantagem nos novos critérios de seleção, uma vez que, a seu ver,

O ensino industrial já não cuidava mais de encher as suas escolas com qualquer tipo de meninos. Agora, selecionava-os e rejeitava os que não apresentassem determinados índices de aptidão. Os resultados desta medida, projetados no futuro, teriam de ser forçosamente benéficos, formando uma verdadeira elite para a indústria (FONSECA, 1986, v.2, p.15).

A nova organização dada ao ensino industrial não proporcionou aos alunos formados a possibilidade de ingresso em qualquer curso superior; ao contrário daqueles que terminavam o ensino secundário. Mais uma vez reiterava-se a dualidade estabelecida no sistema de ensino. Os egressos do ensino industrial “somente poderiam se inscrever nos exames vestibulares dos cursos que se relacionassem diretamente com os estudos realizados” (CUNHA, 1998 apud SANTOS, 2000, p. 218). Em decorrência, o aluno que concluísse o ensino industrial poderia escolher ser um engenheiro, um arquiteto, um químico ou simplesmente ir para o mercado de trabalho, contribuindo para o crescimento da indústria e da Pátria.

Além da formação profissional, o Estado tratou de cunhar uma formação que ajustasse os indivíduos aos seus (do Estado) interesses. No dizer de Fonseca (1986, v. 2, p. 13-14),

Agora, já não se tratava mais de apenas instruir a juventude para as fábricas [...], pois que se desejava acompanhar a sua formação espiritual e intelectual, de modo [a] ajustar os jovens à sociedade em que vivessem, tornando-os úteis ao seu país e compenetrados de seus deveres morais e sociais, como homens e como trabalhadores.

O artigo 3º da Lei Orgânica (em sintonia com o discurso de Fonseca) prevê que o ensino industrial deve atender não só aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana, mas, ainda, aos

interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades (crescentes e mutáveis), de suficiente e adequada mão-de-obra, e aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e de sua cultura (BRASIL, 2005b).

De acordo com Cunha (2000), no ano de 1942, quando a Lei Orgânica transformou as Escolas Industriais para o nível pós-primário, os estabelecimentos de ensino profissional viram reduzidos os números de matrícula, em virtude da nova duração do curso que se elevou para seis anos, e ainda da variada oferta de ofícios. Reforçando a afirmação do autor, informamos que, no Liceu Industrial de Natal, no ano de 1943, as mudanças na legislação ainda causavam impacto na matrícula. Basta saber que somente 118 alunos foram matriculados no curso diurno. E desse total, segundo constatamos, 39 foram eliminados (LICEU INDUSTRIAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1943).

O curso de mestría do Liceu Industrial do Rio Grande do Norte (criado pela Lei Orgânica), em seu primeiro ano de funcionamento (1945), contou apenas com 5 alunos matriculados. Certamente, um número insatisfatório de alunos, o que se repetiu nos anos subseqüentes. Em 1948, por exemplo, foram apenas 8 alunos matriculados (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1948).

De todo modo, persistia o desejo de ver formado o trabalhador que contribuísse para o crescimento do País. Nessa perspectiva, vale destacar a importância estratégica que as relações de poder disciplinar desempenharam na produção desses indivíduos.

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação *ideológica* da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a *disciplina*. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele *exclui, reprime, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde*. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2004, p.161, grifos do autor).

Procedemos à análise acima para mostrar que o modelo de indivíduo que se buscou forjar via formação profissional (levando-se em conta a reestruturação dada pela Lei Orgânica do Ensino Industrial) não pode ser desvinculado da história e da sociedade em que este se inseria, uma vez que, conforme ressalta Foucault (2004), o indivíduo é fabricado nas relações de poder e se constitui historicamente a partir

dessas relações, dos regimes estabelecidos e dos discursos que sustentam tais relações. Logo, as condições políticas e econômicas sob as quais os sujeitos vivem são constituintes de tais relações.

É imperativo ressaltar que a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) contribuiu significativamente para que fosse intensificada uma política econômica de revitalização do mercado interno no Brasil, sob forte influência do mercado internacional, que passava por grandes mudanças. Evidentemente, esse surto de desenvolvimento demandaria aquisição de um maior número de máquinas e equipamentos, e isso exigiria um maior número de pessoas preparadas para exercerem as diversas ocupações oferecidas pelos setores da indústria. Assim, pelo Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), numa demonstração do que pleiteava Getúlio Vargas para a política educacional brasileira: “A instrução que precisamos desenvolver, até ao limite extremo de nossas possibilidades, é a profissional e técnica. Sem ela, sobretudo na época caracterizada pelo predomínio da máquina, é impossível trabalho organizado” (FONSECA, 1986, v. 1, p. 233).

Como vemos, havia a necessidade de que fosse dada uma nova anatomia à formação de mão-de-obra, que acompanhasse a evolução do processo produtivo. Conforme esclarece Foucault (2004, p. 119), em toda e qualquer sociedade, o corpo está submetido a relações de poder que lhe impõem limitações, obrigações ou proibições.

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças do corpo; faz dele por um lado uma *aptidão*, uma *capacidade* que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2004, p. 119, grifos do autor).

Não há dúvida quanto ao fato de que a ação disciplinar age de forma a responder às exigências conjunturais. Essa certeza coloca em destaque o papel do SENAI, pelo seu grande poder de difusão, pelos arranjos sutis, e profundamente atrelados aos interesses dos representantes empresariais.

O Decreto de criação do SENAI estabeleceu que sua manutenção fosse feita pelos estabelecimentos industriais, os quais seriam obrigados ao pagamento de uma

contribuição mensal destinada às escolas de aprendizagens, sendo que a arrecadação dessa contribuição deveria ser feita pelo Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários (Iapi) e repassada ao SENAI. Os expoentes da criação do SENAI foram o engenheiro Ítalo Bologna, contemporâneo de Roberto Mange, João Luderitz, Lycerio Schreiner (ex-diretor da Escola de Natal), Roberto Simonsen e Euvaldo Lodi (da direção regional do SENAI em São Paulo).

Dentre as causas que motivaram a criação do SENAI, Bologna (1969) destaca a escassez de mão-de-obra devidamente qualificada para o surto de industrialização do País, em decorrência do segundo conflito mundial; os cursos industriais básicos, que, da forma como estavam organizados e como funcionavam, falharam em seus objetivos, uma vez que não atendiam, praticamente, às necessidades de renovação da mão-de-obra industrial e não ofereciam condições para se transformarem em sistema eficiente de aprendizagem industrial; a qualificação da mão-de-obra executiva, que, em seus diferentes níveis e especialidades, incluiu-se no programa de ação das próprias empresas, isoladamente, em sistema cooperativo ou em colaboração com instituições educacionais; as mutações tecnológicas, que impuseram tamanha flexibilidade de orientação, que somente organismos integrados do sistema de produção industrial estariam em condições de conhecer as reais necessidades de mão-de-obra e programar sua formação para as diferentes áreas operacionais; o sistema de aprendizagem remunerada (adotado pelas empresas ferroviárias, desde 1930, em São Paulo, e a partir de 1938, em todo o País), que se revelou fator de eficiência dos cursos; as vantagens oferecidas pelo Centro ferroviário de ensino e seleção profissional de São Paulo, que havia demonstrado as excelências de uma instituição especializada, administrada e mantida pelas próprias empresas, responsável pelas pesquisas, pelo planejamento e pela orientação dos trabalhos de formação de pessoal; e a experiência ferroviária, que, embora restrita a uma comunidade própria, mostrou ainda a possibilidade de o problema ser resolvido sob o aspecto mais amplo de valorização dos recursos humanos para o desenvolvimento.

Observamos que todos os argumentos empregados em defesa da criação do SENAI colocam-se em sintonia com o cenário brasileiro, que apontava para o crescimento da indústria, o que requeria novos mecanismos de formação dos trabalhadores. Perrot (1992, p. 31) esclarece que

A sociedade industrial implica ordem e racionalidade. Sua instauração supõe não só transformações econômicas e tecnológicas, mas também a criação de novas regras do jogo, novas disciplinas. A disciplina industrial, aliás, não é senão uma entre as outras e a fábrica, juntamente com a escola, o exército, a prisão etc., pertence a uma constelação de instituições que, cada qual a sua maneira, participa da elaboração dessas regulamentações.

Se levarmos em consideração o fato de que havia manifestado interesse no sentido de os trabalhadores serem *educados* pela via da experiência, constataremos que os setores da indústria brasileira, naquele contexto, estavam fortemente influenciados pelas idéias da racionalização do trabalho para o aumento da produtividade e maximização dos lucros, o que nos leva a crer que a criação do SENAI representou, essencialmente, esse princípio; mesmo porque seu surgimento contou com a participação da Confederação Nacional da Indústria (CNI).

A decisão final, que culminou com a criação do SENAI, foi tomada pelo empresariado, sob a liderança de Euvaldo Lodi e Roberto Simonsen, presidente da Confederação Nacional da Indústria e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, respectivamente.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial foi criado com os seguintes objetivos: realizar, em escolas instaladas e mantidas pela instituição, ou sob forma de cooperação, a aprendizagem industrial a que estão obrigadas as empresas de categoria econômica sob a sua jurisdição, nos termos do dispositivo constitucional e da legislação ordinária; assistir os empregadores na elaboração e execução de programas gerais de treinamento do pessoal dos diversos níveis de qualificação e na realização de aprendizagem metódica ministrada no próprio emprego; proporcionar aos trabalhadores, maiores de 18 anos, a oportunidade de completar, em cursos de curta duração, a formação profissional parcialmente adquirida no local de trabalho; conceder bolsas de estudo e de aperfeiçoamento a pessoal de direção e a empregados de excepcional valor das empresas contribuintes, bem como a professores, instrutores, administradores e servidores do próprio SENAI; cooperar no desenvolvimento de pesquisas tecnológicas de interesse para a indústria e atividades assemelhadas.

Para Kuenzer (1995), os cursos profissionais dados pelo SENAI e pelas escolas técnicas representaram um ganho considerável para os operários e alunos, visto que, nesses locais, era proporcionada a apreensão sistematizada de

conhecimentos sobre o trabalho, embora de forma parcelada, mas que significava ter contato com um saber socialmente elaborado.

A complementação da regulamentação do SENAI se deu por intermédio do Decreto nº 4.481, de 16 de julho de 1942, o qual determinou às empresas do segmento industrial custear os cursos e manter, em seus quadros, 8% de menores aprendizes do total dos operários. Além do mais, obrigou-as a matriculá-los nas suas escolas, onde deveriam ter frequência obrigatória, sendo que os cursos deveriam funcionar no horário normal de trabalho. Tinham prioridade nas matrículas os filhos de operários empregados nos estabelecimentos industriais, os irmãos dos operários que atuavam nas indústrias e os órfãos cujos pais estivessem vinculados ao ramo industrial.

No Rio Grande do Norte, as atividades do SENAI tiveram início somente em 1945, por meio de cursos conveniados com a antiga Escola Industrial de Natal<sup>24</sup>, da qual utilizavam os equipamentos, as instalações e os recursos humanos.

Chegado o ano de 1945, com a queda do Estado Novo, o movimento dos Pioneiros da Educação lançou discussões para imprimir mudanças na Lei Orgânica do Ensino Industrial: buscavam a equivalência entre os ramos de ensino profissional e secundário e a eliminação da dualidade.

As investidas para essa equivalência entre o ensino profissional e a educação secundária foram perseguidas ao longo dos anos 50. A primeira iniciativa veio com a aprovação da Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, que permitiu aos alunos que concluíssem o primeiro ciclo do ensino industrial, comercial e agrícola ingressarem no curso clássico ou científico, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário (SANTOS, J., 2000). Não nos interessa, nesse momento, discorrer sobre tais disciplinas. Vale tão-somente lembrar que a dualidade do sistema persistiu na trajetória do ensino profissional.

Todas essas mudanças promovidas pela nova legislação significaram um rompimento com as antigas práticas da Escola de Aprendizes Artífices? A Escola

---

<sup>24</sup> No ano de 1945, o SENAI, realizou exame de seleção para o curso rápido de formação de torneiro e ajustador. Nesse processo seletivo, foram aprovados (e efetivaram a matrícula) os seguintes alunos da Escola Industrial: Irineu Martins de Lima, Pedro Martins de Lima, Irineu José da Silva, Abraão Lira, João Francisco da Cruz, Jack Maranhão (todos no curso de torneiro); e Durval Justino de Sousa, Amadeu Amorim Barbosa, Silas P. Raposos da Câmara, Paulo Pires Tito, José Sotéro Sobrinho, Aldemir Pereira da Silva, Severino Dias de Oliveira, Edmilson Castro Sousa, Francisco Ferreira Silva, Januário Sotéro da Silva, Coracy Brasil e Cícero Bezerra, como ajustadores (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1945, p. 11-34).

tornou-se democrática no trato com seus alunos? Certamente essas foram questões já contempladas em nossa discussão. Mas sentimos ser necessário retornar a uma referência à qual recorreremos algumas vezes quando fazíamos menção às condições socioeconômicas dos aprendizes artífices: quem eram os chamados *desvalidos da sorte* e os *desfavorecidos da fortuna*? Eram meninos filhos de agricultores que saíram das zonas rurais do interior do Estado, em virtude dos persistentes quadros de seca que assolaram o Rio Grande do Norte. Eram jovens que buscavam uma qualificação nas novas profissões que o cenário capitalista requiritava (mais limitadas aos ofícios), apesar de o desenvolvimento da indústria do Estado, nas duas primeiras décadas, ter sido lento (economia agro-exportadora), contrariamente ao acelerado crescimento dos Estados do Sudeste que necessitaram, inclusive, de utilizar mão-de-obra imigrante.

Do período em apreço, não localizamos nenhum atestado sobre a justificativa da pobreza dos alunos. Todavia, no levantamento realizado, averiguamos que os pais dos alunos (num total de 238 pais) que estudavam na Escola, no ano de 1940, tinham as seguintes profissões: 15,5% eram agricultores; 13,8% eram funcionários públicos; 12,2% eram negociantes; 11,7% eram jornaleiros; 5,5% eram militares; 2,1% eram marceneiros. As profissões de marítimo, pescador, sapateiro, operário e padeiro também foram registradas em um percentual de 1,7%, além de outras, como mecânico, enfermeiro, estivador, marchante, carpinteiro, pintor, ferreiro, carroceiro, cozinheiro etc.

Esses são dados que atestam o fato de que a maioria dos pais preenchia os requisitos exigidos quanto à origem socioeconômica dos alunos (eles eram pobres). A exceção fica por conta daqueles que somaram o grupo dos negociantes (com o percentual de 12,2%) e funcionários públicos (com 13,8%), que pelo fato de acreditarmos que esses pudessem viver em melhores condições do que aquelas famílias que tinham sua pobreza atestada, não classificaremos essas duas categorias como pobres. Essa pode ser uma prova sugestiva de que a Escola, nesse particular, fugia, às vezes, de seu foco, para se adequar às demandas de políticos que solicitavam vagas em benefício de pessoas de sua estima.

Diante da pouca representatividade dos dados, achamos oportuno trazer ao texto alguns poucos registros referentes ao período compreendido entre 1948-1952, quando a Escola já realizava exames vestibulares em virtude da Lei Orgânica do



Ensino Industrial para o ingresso dos aprendizes e não mais requeria os *atestados de pobreza*.

Achamos oportuno trazer algumas dessas solicitações realizadas, não apenas para servirem de ilustração, mas também para defendermos que, no período estudado, isso foi uma constante, visto que outras pesquisas realizadas por historiadores da educação brasileira (destacadamente a realizada por Faria Filho, 2001, sobre o Instituto João Pinheiro – MG, no período de 1909 a 1934), revelam que foram muitas as correspondências dirigidas ao diretor daquele instituto por Juízes, familiares, políticos e amigos, os quais tiveram seus pedidos contemplados.

A primeira que iremos destacar foi enviada, em 25 de março de 1948, por M. Varela Santiago, diretor da Sociedade de Assistência aos Lázaros e Defesa Contra Lepra do Rio Grande do Norte, ao então diretor do Liceu Industrial, Jeremias Pinheiro da Câmara:

Peço a V. S. a fineza de permitir que os alunos José Cândido de Figueiredo, Antonio Ferreira e Severino Lopes, abrigados do Educandário Oswaldo Cruz, pratiquem nas oficinas de torneiro de ferro, torneiro de madeira e de sapateiro desse Liceu até que sejam inauguradas as oficinas do referido Educandário. [...] (SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AOS LÁZAROS E DEFESA CONTRA LEPROSA DO RN, 1948).

Esse pedido foi prontamente atendido por meio do despacho dado no dia seguinte por Jeremias Pinheiro. O segundo pedido, por nós localizado, foi feito pelo Senhor Severino Mouro do Vale (em 14 de janeiro de 1952), escrivão e tabelião público do único Cartório Judiciário de Itaretama. Sua carta, em tom apelativo, solicita uma vaga para seu filho estudar na Escola.

Amigo Pinheirinho, Meu abraço.

Sem que tenha havido troca de correspondência entre nós dois, venho, com esta carta, apresentar a você o meu filho Wildner o qual desejo que, por intermédio seu e dada a nossa antiga amizade, seja matriculado no Liceu Industrial, sob sua direção. Espero que o bom amigo, Diretor atual de minha antiga Escola de Aprendizes Artífices, da qual fui aluno até o 6º ano, tendo como professores Abel Barreto, Abigail Furtado, Celina, Evaristo de Souza e outros, faça com que ingresse, nesse Liceu, o meu filho ora recomendado, para que ele receba as instruções que, nessa escola, recebi. Pinheirinho, caso Wildner seja admitido, peço ao amigo dar-lhe os conselhos preciosos e castigá-lo de acordo com o que for necessário, como muitas vezes fui castigado, aí, pelo saudoso amigo Irineu, na *cafua*<sup>25</sup>, abaixo da escada, sem que fossem atendidos os pedidos do meu protetor Aristo. Esperando, do amigo e ex-colega do tempo de futebol, no América, uma resposta

<sup>25</sup> Aposento em, que nos colégios antigos, se prendiam os alunos, como castigo.

satisfatória. Subscrevo-me, pondo-me ao seu dispor (VALE, 1952, grifo do autor).

A solicitação acima transcrita é uma prova de que a Escola já se abria a outros segmentos da sociedade. E isso desde que a Lei Orgânica retirou de seu texto a destinação da escola aos *desfavorecidos da fortuna*. Uma terceira solicitação foi encaminhada, em 19 de janeiro de 1952, pelo Senhor Elídio Pessoa Filho, que, recorrendo ao parentesco que tinha com a esposa do diretor da Escola, requeria a Jeremias Pinheiro *benevolência* para com seus três alunos.

Exmo. Sr. Dr. Jeremias Pinheiro da Câmara,  
Distinto e prezado amigo, meus cumprimentos.  
Se bem que nós não nos conhecemos pessoalmente, todavia atrevo-me pelo parentesco que V. Excia. tem com minha querida consorte Irene a solicitar-lhe a sua benevolência para com meus alunos que vão prestar exames aí, se Deus quiser, em fevereiro próximo, cujos nomes são: Valdemir de Araújo Campos, Pedro Pereira da Silva, Miguel Souza Menino Neto. (havia um grifo abaixo de lápis roxo). Tenho outros, porém só para o ano que é possível enviá-los, pois não os acho aptos. Antecipadamente lhe agradeço o que puder fazer por eles. Subscrevendo-me, formulo votos de felicidades a V. Excia., extensivo a sua Exma. Família [...] (PESSOA FILHO, 1952).

A última correspondência, transcrita a seguir, foi remetida ao diretor da Escola Industrial, em 14 de fevereiro de 1952, pelo Senhor Severino Pinheiro, que solicitava o apoio do diretor para que um aluno pobre estudasse na Escola:

Pinheirinho, abraços.  
O portador da presente é o jovem Fernando Augusto da Silva, primo da Ismênia e filho de um irmão de D. Adelaide que reside no Pará. O pai dele é pessoa pobre e que trouxe-o para a casa das irmãs aqui em Natal, afim de ver se educava-o. Ele pretende fazer exame de admissão para a Escola Industrial. É um menino de ótimos predicados e de comportamento exemplar. O pai dele veio pedir-me para interessar-me, junto a você, no sentido de conseguir para o filho todo o seu apoio. Tratando-se de um menino bem e que necessita educar-se, peço-lhe que faça por ele o que estiver ao seu alcance. Disponha do primo (PINHEIRO, 1952).

A exemplo da carta ora transcrita, a alegação da pobreza foi a tônica de boa parte das solicitações de matrículas na Escola. Mas é preciso considerar também que essa não era a única justificativa que apresentavam as solicitações; também as potencialidades dos meninos eram exaltadas no intuito de fortalecer a argumentação. No levantamento que realizamos, além da propalada pobreza, outra alegação favorecia aqueles que se destinavam a esses modelos de Escola: a origem

étnica dos alunos. Como sabemos, no contexto em que as Escolas de Aprendizizes Artífices foram criadas, as crianças oriundas da raça negra engrossavam as fileiras dos *desvalidos da sorte* e dos *desfavorecidos da fortuna*.

Apesar de não termos localizado nenhum documento, referente ao período inicial, que assegurasse a importância dada à procedência étnica, valemo-nos de um livro encontrado no arquivo da Escola, sem data de abertura e de termo de encerramento, em que constavam as datas de nascimento dos alunos (entre 1929 e 1934). Em virtude de o aluno só poder ser matriculado a partir dos 10 até 16 anos, deduzimos que aquelas descrições eram de meninos que estudaram na Escola a partir de 1939.

Nesse livro, constavam, também, além dos 93 nomes dos meninos, os nomes de pais, os nomes das mães e a naturalidade. Havia, ainda, registros sobre a altura, a cor da pele (branca e parda clara), a cor dos cabelos (castanho, castanho claro, castanho escuro e crespo), a cor dos olhos (castanho, castanho claro e esverdeado), o tamanho do rosto (oval), o tamanho do nariz (chato, grande, grosso, pequeno, regular), o tamanho da boca (pequena, regular e grande) e uma informação adicional sobre a vacinação. Consideramos que todas essas descrições foram favoráveis à caracterização étnica dos alunos. Essa é uma indicação de que, provavelmente, a Escola costumava recorrer a esse expediente (o da constatação da procedência étnica) no processo de seleção dos alunos. Essas exigências são indicativos de que, no Liceu Industrial, ainda permaneciam as práticas daquele modelo de instituição que existiu no século XIX.

Como podemos observar, criação da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal foi parte de um conjunto de iniciativas do Estado brasileiro, visando produzir um cidadão disciplinado e um trabalhador apto ao trabalho assalariado. Assim, as Escolas foram destinadas (em sua fase inicial) a um público constituído por crianças pobres e desvalidas. Era a oportunidade de o Estado compensar a sua ausência no campo da educação, ou seja, compensar a falta de escolas públicas acessíveis aos setores populares. Na realidade, o discurso disseminado refletia a idéia de que aquele modelo de educação, voltado à salvação dos deserdados da sorte, camuflava a verdadeira origem de tais problemas, que era o processo de exclusão social.

## 4 A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE NATAL: IMPLANTAÇÃO E ESTRUTURA ADMINISTRATIVA

### 4.1 O espaço físico da Escola

Dentre as tantas diferenciações que o novo regime buscou promover, em relação ao anterior, destacamos as construções dos prédios escolares. Ao tratar sobre a construção dos edifícios específicos para os grupos escolares, Bencostta (2005) informa que foi uma preocupação das administrações dos Estados (que tinham no urbano o espaço privilegiado) que suas edificações se localizassem, em especial, nas capitais e nas cidades economicamente prósperas. Em regra, segundo revela o autor, o cuidado com a escolha da localização não era despropositado. O edifício escolar “deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime” (BENCOSTTA, 2005, p.97).

Apesar de Natal, em 1909, ser uma cidade muito pequena, cuja população se distribuía pelos bairros da Ribeira e Cidade Alta (os bairros como Rocas e Alecrim ainda se encontram em formação), como afirma Lima (2000), ela não ficou imune ao pensamento dominante que se traduzia no desejo de entrar num mundo moderno. O pronunciamento de Stamatto (2006, p. 1242) é esclarecedor quanto a esse anseio:

o grupo partidário que assumiu o estado norte-rio-grandense identificava-se com ideário positivista, especialmente ligado ao discurso da modernidade, urbanização, higienização e progresso. Aliás, neste período, a maioria dos grupos partidários na administração de outros estados brasileiros encontrava-se alinhado politicamente a esta posição ideológica. Em nosso país, este período coincide com mudança de regime, do imperial ao republicano, caracterizado na historiografia brasileira como República Velha.

Os anos iniciais do século XX, no Rio Grande do Norte, não diferentemente da realidade brasileira, foram marcados pelas políticas oligárquicas. Os grupos oligárquicos foram responsáveis pelo controle das instituições, mais destacadamente as instituições educacionais.

Os poderes públicos concebiam a existência de um edifício próprio para a

escola pública, como a referência material de seu discurso em favor da instrução escolar, vista como sustentação ao novo modelo de civilização que se procurava imprimir no novo regime. Porém, essa pretensão benfazeja não atingiu os pobres *desfavorecidos da fortuna* e os *desvalidos da sorte*, deviam optar por uma formação profissional. E ainda assim, numa escola (a Escola de Aprendizes Artífices), como a de Natal, instalada de improviso – e não por acaso –, num prédio cedido pelo Governo do Estado, o que, com certeza, pode ter comprometido o desempenho da produção nas oficinas, dadas as condições inadequadas para seu funcionamento.

Em primeiro de novembro de 1909, em mensagem proferida à Assembléia Legislativa, o então Governador do Estado, Alberto Maranhão, comunicava aos deputados que o ensino profissional iria ser iniciado em Natal.

O ensino profissional e prático para formação de artífices e oficiais vai ser iniciado nesta capital, segundo telegrama que recebi do Ministério da Agricultura. As oficinas serão custeadas pelo Governo da União, que projeta inaugurá-las em janeiro próximo. Para funcionarem as diversas oficinas que constituirão nesta cidade a Escola Profissional da União, ofereceu o Governo do estado o edifício do antigo Hospital de Caridade, que dispõe de boas condições para a instalação do serviço (RIO GRANDE DO NORTE, 1909, p. 8-9).

Essa concessão do Governo do Estado do Rio Grande do Norte fez-se procedimento comum em outros estados; mas também houve casos em que a União alugou prédios particulares para a instalação de algumas escolas, o que pode ter dificultado a realização de certas reformas.

O orçamento da União, no ano de 1910, consignou verba global de 52:400\$000 (cinquenta e dois contos e quatrocentos mil réis) para a Escola de Aprendizes Artífices de Natal, inclusive 20 contos de réis destinados às despesas de instalação de oficinas (RABELO, 1992). No dia 03 de janeiro de 1910, na Rua Presidente Passos, foi instalada a Escola de Aprendizes Artífices de Natal, no prédio do antigo Hospital da Caridade<sup>26</sup>, ali permanecendo até 1914, quando, a partir de sua saída, naquele prédio, foi alojado o Quartel da Polícia Militar e, posteriormente, a Casa do Estudante do Rio Grande do Norte, que permanece até hoje neste local.

---

<sup>26</sup>O Hospital de Caridade foi criado pela Lei nº 335, de 10 de setembro de 1855, mas somente concluído em 1856 pelo então Presidente da Província do Rio Grande do Norte, Antonio B. Passos. Em junho de 1895, o edifício foi restaurado e reaparelhado. Tendo sido extinto em 1906, pelo então Governador Tavares de Lira, o Hospital da Caridade só voltou a funcionar, em outro prédio, no Governo de Alberto Maranhão (Decreto nº 205, de 21 de agosto de 1909).

Para o funcionamento da Escola, o prédio passou pelos devidos reparos, indispensáveis à sua adaptação. Originalmente, foi construído com um único pavimento para abrigar o Hospital de Caridade. Somente a partir de sua ocupação pelo Quartel é que recebeu o acréscimo de mais um andar.

As fotos que apresentaremos a seguir valem para ilustrar momentos do cotidiano da Escola de Aprendizes Artífices ainda em sua primeira sede (a que já fizemos referência).



Figura 1 – Escola de Aprendizes Artífices em 1910

Fonte: GURGEL (2006, p. 5996).

Nessa foto, registra-se um dos momentos relativos às festividades de premiação e encerramento dos trabalhos letivos, em 1910. Os alunos da Escola de Aprendizes Artífices se perfilaram para uma homenagem ao Governador Alberto Maranhão e ao Congresso Legislativo do Estado do Rio Grande do Norte, na frente da primeira sede da Escola, situada na Rua Presidente Passos.

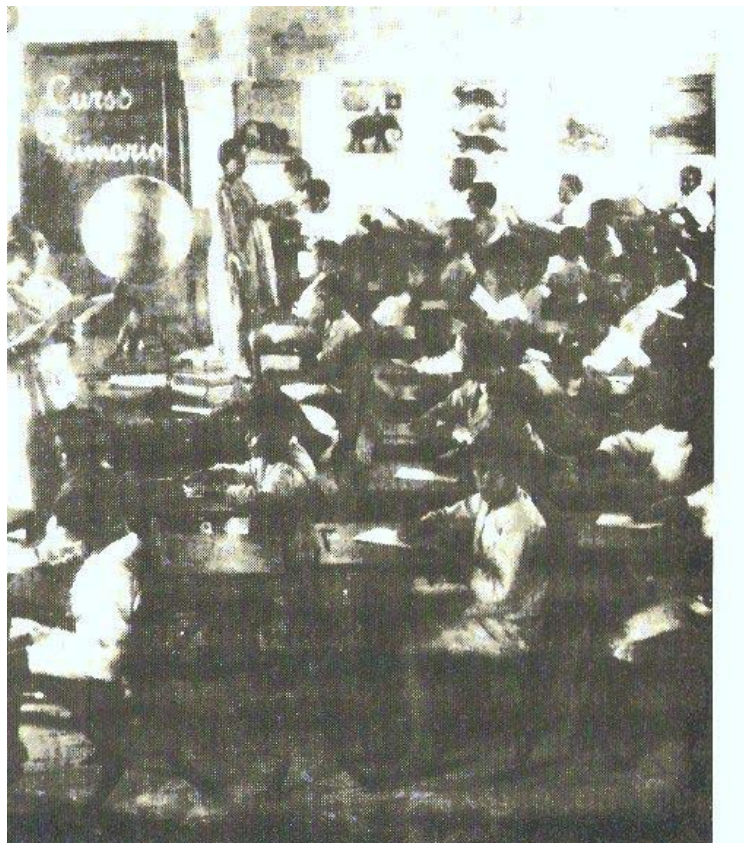


Figura 2 – Sala de aula do curso primário  
(prédio do antigo Hospital de Caridade).  
Fonte: REVISTA DA ETFERN (1994)

Nessa segunda foto, vemos a sala de aula do curso primário da Escola de Aprendizes Artífices de Natal, no prédio do antigo Hospital de Caridade. Em primeiro plano, a professora Abigail Furtado (professora adjunta) e, em segundo plano, a professora Maria do Carmo Navarro. Conforme podemos observar, na sala de aula, há crianças menores e maiores. É provável que o número de alunos nessa sala seja aproximadamente 50. Isso porque, somente para as turmas com essa quantidade de alunos é que se destinava uma professora adjunta, que comprovamos existir nessa sala. Percebemos ainda, que as carteiras escolares são individuais e que, na parede, há gravuras afixadas; provavelmente um dos materiais do ensino intuitivo.

Desse antigo prédio do Hospital da Caridade, a Escola foi transferida, em 1914, para um outro situado na Avenida Rio Branco (antiga Rua Nova), onde funcionou o antigo Natal Club. Aí permaneceu por aproximadamente três meses. Logo depois, foi transferida para outro local na mesma Avenida, sob o número 743, até então ocupado pela Polícia Militar.

Parece-nos oportuno rememorar que, em solenidade realizada na Escola Industrial de Natal (quando de sua transferência para um outro prédio), o Prof. Evaristo Martins de Souza<sup>27</sup> (ex-aluno da primeira turma), a pedido do diretor, proferiu uma palestra<sup>28</sup> intitulada *Evocando o Passado de Nossa Escola*, em que faz uma incursão na história da instituição, um registro que julgamos ser interessante para este estudo, que também busca reconstruir semelhante percurso:

Naquele tempo, não sendo possível arranjar um prédio condigno para a instalação da Escola de Aprendizes Artífices, e, o governo aproveitando o motivo de ter sido mudado para o Monte hoje Petrópolis, o hospital, lançou mão do prédio em apreço para as referidas instalações. Como estou falando em transferências é-me lícito falar também sobre os motivos da transferência da Escola de Aprendizes Artífices, para o local em que hoje nos encontramos [Av. Rio Branco, nº 743]. Em 1906, o antigo Batalhão de Segurança, hoje Polícia Militar, transportou-se de sua antiga sede da Silva Jardim para o palácio do governo, em virtude de ter a União criado nesta capital os serviços de drenagem da barra que serve de acesso ao porto de Natal, necessitando por isso de um prédio que melhor se adaptasse ao escritório central dos referidos serviços. O que mais se ajustava por ser perto das obras, era aquele em que o batalhão de segurança tinha o seu quartel. Viram-se assim, os natalenses, de um momento para outro, na contingência de não mais ouvirem naquele trecho da antiga Tatajubeira, o toque das cornetas nas alvoradas de seus dias cheios de sol (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1952).

O bairro de Cidade Alta, em que se situa a Avenida Rio Branco, além das construções residenciais, sediava também os órgãos da administração, como Palácios do Governo Estadual e municipal, o Quartel da Força Federal, o Quartel da Polícia Militar, o mercado público, a Catedral, a Capitania dos Portos, o Tribunal de Justiça e o Atheneu Norte-Riograndense (CLEMENTINO, 1995).

<sup>27</sup> Foi nomeado, em 26 de junho de 1920, com 23 anos, por Decreto do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, contramestre da seção de trabalhos de madeira. Tomou posse e assumiu o exercício de seu cargo em 17 de julho de 1920. No período de 01 de julho a 30 de novembro de 1923, substituiu o mestre (José de Paula Barbosa) da mencionada seção no impedimento deste. No período de 13 de setembro de 1924 a 2 de agosto de 1925, exerceu as funções de escriturário, em substituição ao escriturário efetivo que se achava licenciado. Em 8 de maio de 1931, foi efetivado, por Decreto do chefe do Governo Provisório, no cargo de mestre da seção de trabalhos de madeira. Pelo Decreto de 8 de fevereiro de 1932, foi aposentado e desligado da instituição em 27 do mesmo ano. Nomeado novamente por Decreto de 12 de julho de 1937, tomou posse e assumiu o exercício em 2 de agosto do mesmo ano. Em 12 de fevereiro de 1941 entrou no gozo de 60 dias de licença para tratamento de saúde, nos termos do art. nº 162 do Decreto-lei nº 1713, de 28 de outubro de 1939, licença esta que foi prorrogada por mais 60 dias, tendo reassumido o exercício em 14 de junho de 1941. Pelo Decreto-lei nº 7190, de 22 de dezembro de 1944, passou ao cargo de professor padrão "J" do curso de marcenaria da Escola.

<sup>28</sup> Não foi possível precisarmos a data da realização da palestra, mas supomos que ocorreu no início dos anos 50 em face do palestrante ter se reportado aos funcionários que trabalhavam na Escola, que haviam sido nomeados nessa década, e ainda pela menção feita aos anos da gestão de Jeremias Pinheiro (que dirigiu a Escola até 1954).



A escolha da Avenida Rio Branco (foto a seguir – figura 3) para sediar a edificação do prédio que iria abrigar a Escola de Aprendizes Artífices reforça a idéia de Modernidade apoiada na crença de que construir prédios (essencialmente os públicos) em área central, de modo a destacá-los na cena urbana, era uma das características do ser moderno. Não foi à toa que os espaços escolares foram sendo organizados buscando contemplar a “racionalidade, eficiência e funcionalidade” (NASCIMENTO, 2004, p.100).



Figura 3 – Avenida Rio Branco em 1913  
Fonte: NATAL (2007)

Construídos próximos às zonas centrais, a monumentalidade dos prédios escolares representava, em geral, a sua solidez e sobriedade, como assim o foi o prédio da Escola de Aprendizes Artífices da Avenida Rio Branco. Veiga (2000, p.410) admite que a mencionada busca de “racionalidade e funcionalidade nas suas edificações [era] para comungar com os padrões de higiene”. Ainda segundo a autora, em várias cidades brasileiras, “a construção de edifícios escolares foi um investimento que atendeu aos mesmos princípios das reformas urbanas da concepção de espaço e do meio como agentes educadores e formadores de um novo cidadão” (VEIGA, 2000, p.410).

Na visão de Escolano (2001, p.32),

A localização da escola é por si mesma uma variável decisiva do programa cultural e pedagógico comportado pelo espaço e pela arquitetura escolares. A proximidade à natureza e à vida postulada pelos institucionistas favorece, entre outras ações e estímulos, o jogo em liberdade, o ensino ativo, a utilização didática do entorno, a contemplação natural e estética da paisagem, a expansão do espírito e dos sentimentos, o desenvolvimento moral [...]. De modo definitivo, o urbanismo e a arquitetura ofereceriam assim uma completa cobertura para alcançar as finalidades da educação, passando a ser parte do programa pedagógico.

A nosso ver, essas edificações, com suas fachadas imponentes, tendenciosamente, visavam ao enaltecimento da República, deixando visível aos olhos de todos os seus feitos em relação à instrução, em vez de significar, necessariamente, a democratização da escolarização.

O último prédio situado na Avenida Rio Branco, no qual a Escola de Aprendizizes Artífices permaneceu instalada por 53 anos, corresponde àquele onde funcionou a TV Universitária (sentido Baldo/Ribeira), de propriedade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o qual reproduzimos (em foto) na figura 4 abaixo. Atualmente, trava-se na Justiça uma disputa entre o CEFET – RN e a UFRN na tentativa de reintegrar o edifício novamente ao seu patrimônio.



Figura 4: Liceu Industrial do RN (Av. Rio Branco após reforma de 1937)  
Fonte: Acervo CEFET-RN (2006)

Numa análise sobre a arquitetura escolar, Escolano (2001, p.26) considera que essa

é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcas para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

Em relação ao estilo arquitetônico dessa construção revela muitas semelhanças com os prédios dos grupos escolares edificadas pela República. Tal como verificamos em várias fotografias dessa época, o prédio da Escola de Aprendizes Artífices de Natal tinha traços em comum com as demais edificações do mesmo período, especialmente a grande fachada, onde se situava a entrada principal, e um elevado número de janelas.

Em relação a essa arquitetura monumental, Faria Filho e Vidal (2000) ressaltam que o convívio com ela tinha toda uma carga ideológica a incutir nos indivíduos.

[...] as dimensões grandiosas e a higienização dos espaços e o destaque do prédio escolar com relação à cidade que o cercava visavam incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25).

Gadelha (2007), em seu trabalho monográfico sobre o conjunto arquitetônico do edifício destinado à Escola de Aprendizes Artífices (fachada principal – figura 4) realizou um estudo morfológico baseado em plantas do conjunto correspondentes à data aproximada de 1940. Em relação ao estilo, a autora registra: “a fachada frontal do edifício principal apresenta elementos característicos dos estilos neocolonial eclético e neo-renascentista”. E acrescenta: “a presença do estilo neocolonial, é praticamente reduzida ao frontão que coroa a entrada principal” (TRIGUEIRO, 2005 apud GADELHA, 2007, p. 37). Em relação aos elementos ecléticos, revela a autora, que estes “estão presentes em maior quantidade” (GADELHA, 2007, p. 37). Escolano (2001, p. 32) menciona que “as correntes arquitetônicas vinculadas ao modernismo do início deste século [século XX] voltaram a reivindicar o lugar central que a escola devia ocupar em todo o urbanismo racional.

Essa influência neoclássica é resultado da homogeneização buscada para os prédios escolares. Faria Filho e Vidal (2000) informam que, em 1926, Fernando de Azevedo realizou um inquérito sobre a arquitetura colonial por meio do jornal *O Estado de São Paulo*. Após consultar arquitetos, educadores e médicos, Azevedo

propôs o padrão neocolonial de arquitetura escolar. Sobre o posicionamento de Azevedo, revelam os autores que, na sua concepção, “os edifícios escolares deveriam trazer impressa na pedra a marca distintiva da brasilidade, de forma a desenvolver nas crianças o apego aos valores pátrios e aos signos da nacionalidade” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 28).

Escolano (2001, p.40) acrescenta que o edifício-escola

serviu de estrutura material para colocar o escudo pátrio, a bandeira nacional, as imagens e pensamentos de homens ilustres, os símbolos da religião, algumas máximas morais e higiênicas, o comportamento e o relógio [...]. Isso expressa toda uma instrumentação da escola a serviço dos ideais nacionais, religiosos e sociomorais.

Até atingir as condições físicas necessárias para o funcionamento, o prédio da Avenida Rio Branco passou por sucessivas reformas, algumas das quais passaremos a relatar. Dentre os registros que localizamos, consta que, no ano de 1923, no relatório apresentado pelo Serviço de Remodelação sobre o ensino profissional técnico, há informação de que fora possível a conclusão das obras na Escola de Natal, por não terem aparecido proponentes à concorrência pública (BRASIL, 2007j).

Todavia, sob a direção interina de Luis Gonzaga de Carvalho, aos 06 de março de 1924, foi publicada, no jornal *A República*, a abertura de concorrência para as propostas de conclusão das obras.

As especificações para a conclusão da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte incluíam: construção do edifício do corpo da fachada para a administração, para aulas e para as oficinas de artes gráficas e artes decorativas; uma oficina de alfaiataria em continuação às existentes e um telheiro aberto<sup>29</sup>; instalações de máquinas e de eletricidade, reformas das instalações sanitárias, muros, aterros e nivelamento no terreno, reparos gerais no edifício. Nessas obras, que haviam sido iniciadas em 1922, já tinham sido executados parcialmente os seguintes trabalhos: os alicerces em granito estavam completamente concluídos; as alvenarias de tijolos das paredes de elevação estavam concluídas; a alvenaria de tijolos do pavilhão para a oficina da alfaiataria estava praticamente pronta (faltava

---

<sup>29</sup> Construção formada por uma cobertura sustentada por pilares e aberta em todas as suas faces ou só parcialmente fechada.

apenas uma platibanda<sup>30</sup> e alguns acabamentos nos frontões). Do edifício central, estavam prontas as paredes do andar térreo e, em partes, a do andar superior até 1,53m de altura. Encontravam-se ainda prontas as esquadrias de ferro para o pavimento térreo do edifício principal e as portas de madeiras (BRASIL, 1924b, n.51).

Inicialmente, foram gastos na reforma do novo prédio 90:000\$000 (noventa contos de réis) e no novo maquinário, 45:000\$000 (quarenta e cinco contos de réis), no ano de 1922. Dando seqüência às obras, no ano de 1923, foram investidos 126:000\$000 (cento e vinte e seis contos de réis). No ano de 1924, essas obras estavam parcialmente concluídas (RELATÓRIO..., 1923 apud QUELUZ, 2000). Não podemos deixar de lembrar que a reforma da Escola de Aprendizes de Natal atendeu às exigências do projeto de industrialização do ensino profissional, colocado em prática pelo Serviço de Remodelação.

No relatório apresentado em 1925 pelo Serviço de Remodelação, fazia-se menção ao fato de que “os trabalhos iniciados, no ano anterior, nas novas construções das Escolas de Natal e Paraíba, foram interrompidos por motivo de força maior” (BRASIL, 2007I, p. 506). No entanto, nesse mesmo ano, após concorrência pública, as obras foram reiniciadas, tendo sido designado, pelo Serviço de Remodelação, o engenheiro Silvio Olinto de Oliveira para inspecionar o andamento da construção em Natal.

Ao engenheiro coube a responsabilidade de fazer cumprir as determinações da Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, que, em seus artigos de 29 ao 33, estabelecia, quanto ao local destinado às oficinas, que este fosse suficientemente espaçoso e sua ventilação a melhor possível, de modo que promovesse uma completa renovação do ar. A preocupação se estendia à iluminação que o ambiente deveria ter, visto que este precisava receber bastante luz solar; as máquinas e aparelhos deveriam ser dispostos de modo que ficassem iluminados e as instalações físicas se mostrassem à prova de umidade. Em sendo assim, o local deveria ser seco e o mais possível impermeável. Por último, determinava que as Escolas deveriam ser dotadas de aparelhos sanitários, água potável em quantidade suficiente e outros meios que garantissem o mais completo

---

<sup>30</sup> Mureta de alvenaria maciça ou vazada, construída no topo das paredes externas de uma edificação, contornando-a acima da cobertura e que se destina a proteger ou camuflar o telhado e compor ornamentalmente a fachada.

asseio e higiene dos alunos (CONSOLIDAÇÃO..., 1926 apud FONSECA, 1986, v. 1). Lembramos que no Regulamento de 1918 já havia sido feita uma menção a todas essas medidas.

As medidas acima revelam que o cuidado com a higiene geral dos edifícios destinados a esse modelo de escola já se baseava nos pressupostos de uma pedagogia moderna, que enfatizavam a importância do ar puro, da luz abundante e de instalações sanitárias, requisitos indispensáveis para o bom estado dos edifícios.

Em consequência do trabalho do Serviço de Remodelação, no ano de 1928, foi construída a ala esquerda do edifício da Avenida Rio Branco, consistindo em um pavilhão para salas de aula. Para essa construção, o Governo Federal destinou a importância de 89:970\$850 (oitenta e nove, novecentos e setenta mil, oitocentos e cinquenta réis). E mais adiante, no ano de 1936, foi aberta a concorrência pública para a construção dos pavilhões para refeitório, cozinha provisória e pavilhão sanitário da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte, sendo a empresa J.A. Camarinha e Cia., a vencedora da proposta para a execução da reforma.

Durante a solenidade de entrega de prêmios aos alunos que mais se destacaram no ano de 1935 (a qual ocorreu no dia 06 de fevereiro de 1936, com a presença da imprensa oficial) foi ressaltada a importância dessa reforma que a Escola acabara de sofrer em suas instalações, bem como seu importante papel no ensino profissional:

Usou da palavra o Dr. Antonio Carlos de Melo Barreto diretor da Escola, que disse da significação do ato. Falaram ainda os professores Abel Furtado e Cyro Barreto de Paiva, enaltecendo este último a obra meritória e dinâmica que vem realizando o atual diretor. [...] O Dr. Melo Barreto muito se tem esforçado no sentido de tornar o estabelecimento sob sua direção capaz de atender amplamente a sua finalidade, o que vem conseguindo, como podemos observar nos importantes melhoramentos por que o mesmo vem de passar (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES, 1936a, n. 1522, p. 8).

Na figura 5, a seguir, retrata-se o local da seção de trabalhos de madeira, que compreendia as oficinas de carpintaria e marcenaria as quais já estavam inseridas nas novas exigências do último regulamento. O objetivo desse registro fotográfico é mostrar que os espaços destinados às oficinas eram amplos, com iluminação satisfatória e com entradas que permitiam a circulação de ar puro no

ambiente, diferentemente daquele cenário existente no Colégio de Educandos Artífices no século XIX.



Figura 5 – Seção de trabalhos de madeira do Liceu Industrial em 1937  
Fonte: Acervo CEFET – RN (2006).

As transformações físicas porque passou o edifício que abrigou o Liceu Industrial não podem ser analisadas descontextualizadas, pois como bem defende Escolano (2001, p. 45), “a escola é uma criação cultural sujeita a mudanças históricas”. Isto porque o século XX vai ser responsável por sublinhar as variáveis associadas à eficiência, ao conforto e à tecnologia. Logo, a evolução que passa ser evidenciada no espaço-escola, em relação àquelas que já vinham sendo operadas desde a segunda metade do século XIX quanto aos preceitos do higienismo, vai acontecer não apenas pelas inovações pedagógicas, mas também pelas novas transformações culturais associadas ao desenvolvimento da indústria, da ciência e do *taylorismo*.

Com relação a tudo isso, ainda que com uma finalidade descritiva, nos pareceu interessante continuar explorando essas transformações físicas porque passou o edifício do Liceu Industrial.

Em 12 de julho de 1937, sob a direção de Antonio Carlos Melo Barreto, foram inauguradas as novas instalações da Escola de Aprendizes Artífices, cuja

construção havia sido iniciada no ano anterior. À cerimônia de inauguração fizeram-se presentes o Governador do Estado, as autoridades federais, estaduais e municipais, bem como a imprensa. A presença de autoridades nos principais eventos promovidos pelo Liceu Industrial demonstra a importância estratégica que a instituição tinha no cenário político-econômico do Estado, do qual faziam parte as elites norte-rio-grandenses.

Em outubro de 1938, a Divisão do Ensino Industrial autorizou a execução de consertos e pinturas na fachada lateral. Entre outros serviços, registram-se a colocação de seis janelas de ferro com duas partes basculantes (inclusive ferragem e vidros duplos), a construção do passeio em concreto, revestido com uma chapa de cimento, a construção de um marco de alvenaria e a pintura da fachada reconstruída e do prédio central da Escola de Aprendizes Artífices. Abaixo, uma visão do prédio, ainda sem o benefício da referida reforma.



Figura 6 – Fundos do prédio do Liceu Industrial do RN (antes da reforma de 1937).  
Fonte: Acervo CEFET – RN (2006)

A organização arquitetônica da Escola de Aprendizes Artífices, ao que parece, dadas as reformas por que passou, foi se racionalizando lentamente até originar uma nova estrutura física que atendesse às exigências da pedagogia, da higiene e da disciplina, a exemplo da construção da *quadra* para a prática da Educação Física (conforme situa a fotografia da figura 6), que atendia perfeitamente aos preceitos da higienização do corpo.



Por volta de 1940, a distribuição do espaço interno da Escola obedecia às necessidades pedagógicas e administrativas (salas de aula, biblioteca, salas das oficinas, secretaria, diretoria, salão de honra etc.), bem como àquelas do cotidiano: refeitório, gabinete médico e banheiros (conforme figuras 7 e 8). É relevante destacar que, assim como normalmente ocorria nas construções de outros prédios escolares das primeiras décadas do século XX, o local onde foram construídos os banheiros do Liceu, não fez parte do corpo do prédio.

Tal como indicam as fotos seguintes, os dois pavimentos (superior e térreo) do Liceu Industrial são muito semelhantes, o que proporciona uma distribuição quase que simétrica dos espaços. Aquele destinado ao pavilhão das oficinas, possuía amplas dimensões em atendimento às exigências da legislação em vigor.

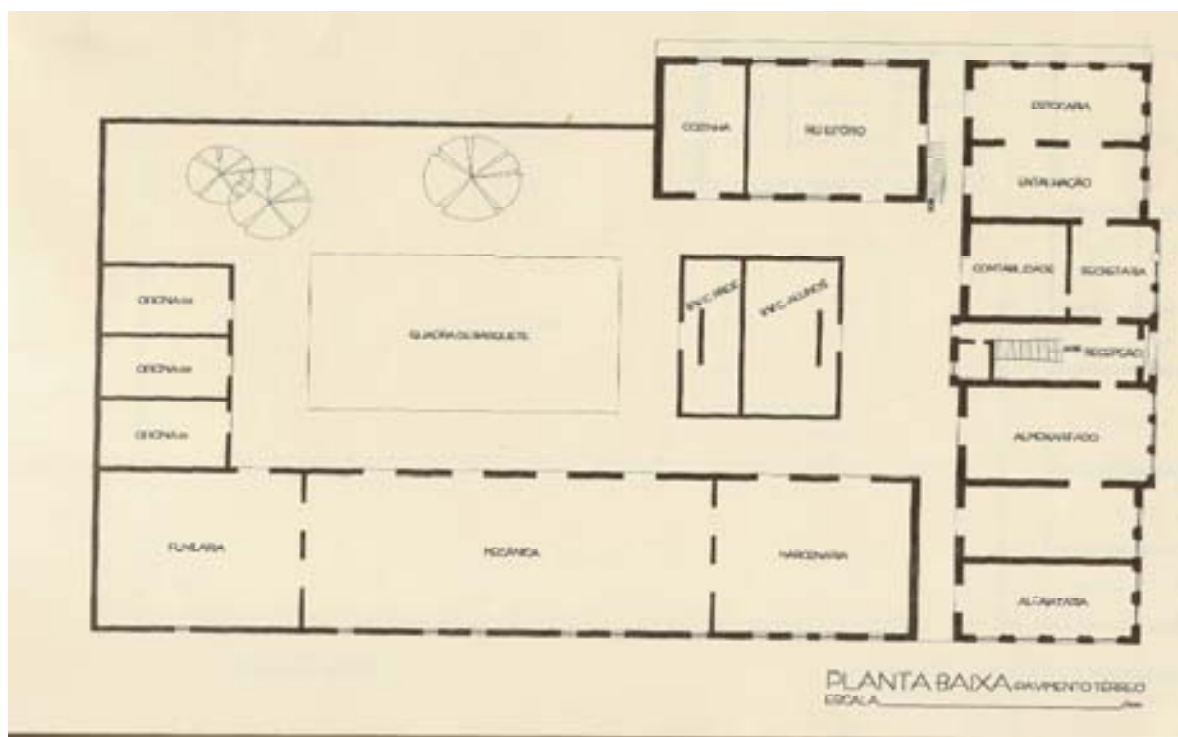


Figura 7 – Planta baixa do pavimento térreo do conjunto arquitetônico do edifício da Avenida Rio Branco (por volta de 1940).

Fonte: SILVA (2000 apud GADELHA, 2007, p. 36)

No Liceu Industrial, as salas de aula (figura 7), em número de 3 (em 1940), distribuíam-se ao longo de um corredor lateral, de forma contígua, permitindo uma interligação entre estas e a sala destinada à direção. Essa relação de proximidade leva-nos a pressupor que, já no projeto arquitetônico, se recorreu – quando da

distribuição dos espaços a critérios disciplinares. Nas palavras de Foucault (2004, p.145) “o próprio edifício da Escola devia ser um aparelho de vigiar [...]”. A estrutura retangular dessas salas visava facilitar a concentração dos alunos, vez que os colocava em posição estratégica para bem visualizarem o professor e o quadro-negro, elementos essenciais da concepção pedagógica na época. Essa representação corrobora a afirmação de Chornobai (2005, p. 213) de que “a sala de aula se constituía em um ambiente onde a própria distribuição dos corpos era controlada; visando à manutenção da ordem estabelecida [...]”.

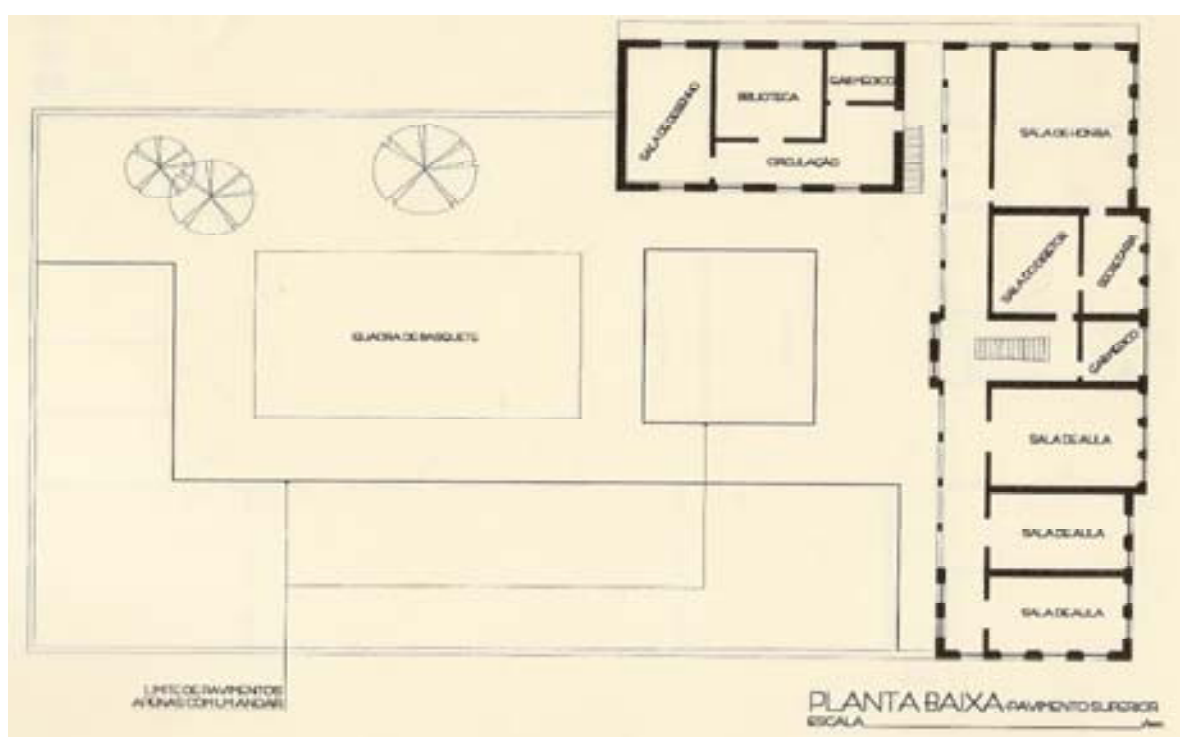


Figura 8 – Planta baixa do pavimento superior de todo o conjunto arquitetônico do edifício da Avenida Rio Branco (por volta de 1940).

Fonte: SILVA (2000 apud GADELHA, 2007, p. 37)

A distribuição dos espaços apresentada na figura acima leva-nos perceber que cada lugar dentro da instituição foi pensado para uma função e destinado especificamente a alguns indivíduos, “num discurso em que arquiteto e pedagogo falam a mesma linguagem – da ordem, da disciplina e do respeito à hierarquia” (IWAYA, 2005, p. 188). Essas considerações são importantes, visto que o espaço não pode ser concebido como neutro. Segundo Viñao Frago (2001, p. 64),

[...] o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas –, à sua hierarquia e relações.

São considerações importantes que devemos incorporar ao nosso trabalho, pois, ao longo dos anos, como já informamos, o prédio que abrigou o Liceu Industrial sofreu sucessivas reformas, como rearranjos em respostas às necessidades impostas pelo contexto (urbano, social, cultural e econômico). Isto porque,

todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, mas lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaço que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou se recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. Nada melhor do que falar, nesse caso, no valor didático do símbolo, um aspecto a mais da dimensão educativa do espaço (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 78).

Ao dar demonstração de que os espaços internos não dariam conta das mudanças operadas no ensino profissional, a construção de uma nova sede fazia parte dos planos dos idealizadores desse modelo de instituição.

Em janeiro de 1943, tendo o Liceu Industrial (pelo Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942) passado à Escola Industrial de Natal, o diretor, Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, foi chamado à Capital Federal, atendendo ao pedido feito pelo Ministro da Educação e Saúde, a fim de comparecer à reunião com todos os diretores de Escolas Técnicas e Industriais para tratar do plano de trabalho dessas instituições. Conforme solicitação do então Ministro, Gustavo Capanema, o diretor deveria comparecer à reunião munido do histórico do estabelecimento, no qual deveriam constar: as plantas com a descrição completa dos edifícios e de suas instalações; a relação do pessoal administrativo e docente em exercício; o estudo da possibilidade de obtenção imediata de terrenos anexos para a ampliação do estabelecimento com todos os dados necessários; o estudo da possibilidade de locação de alguma casa próxima em que pudessem ser instalados serviços técnicos ou administrativos e um projeto sumário das ampliações e melhoramentos possíveis

(BRASIL, 1942). O relatório elaborado pelo diretor, acreditamos, favoreceu a aquisição de novo terreno para a instalação de novas estruturas que melhorariam o funcionamento da Escola.

Logo, no ano de 1949, em mensagem apresentada ao Congresso Nacional por ocasião da abertura da Sessão Legislativa, o Presidente do Brasil, Gal. Eurico Gaspar Dutra informava:

A Escola Técnica de Natal terá também novo edifício para suas instalações. Não se recomendando a ampliação do edifício onde funciona, atualmente, no centro da cidade, desapropriou-se extensa área no bairro do Tirol e nela foi projetado, em condições vantajosas, o novo edifício, com capacidade para 600 alunos, cuja construção, orçada em CR\$16.000.000,00, se iniciou em dezembro último (O ENSINO..., 1949, p. 252).

A construção da nova sede da Escola não aconteceu continuamente, foi permeada por 15 anos de paralisação. Somente na administração de Luís Carlos Abbott Galvão, em 1965, as obras foram reiniciadas.

Em função da Lei nº 4.759 de 1965, a instituição teve novamente seu nome alterado para Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte. Já sob a nova denominação, em 1967, foi inaugurado o novo prédio na Avenida Senador Salgado Filho, nº 1559, Natal – RN, apresentado na foto a seguir (figura 9). E mais uma vez, em 1968, por meio da Portaria nº 331, a Escola passou a ser chamada de Escola Técnica Federal do Rio Grande de Norte.



Figura 9 – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte  
Fonte: Acervo CEFET – RN (2006)

Os vários nomes por que foi sendo batizada a instituição, na realidade, são uma conseqüência das transformações ocorridas no segmento industrial do País, as quais se pretendia acompanhar. Tal como enuncia Schimmelpfeng (2005, p. 146),

assim como a escola foi construída historicamente, sua edificação – voltada para o ensino foi planejada e arquitetada, intencionalmente, para tornar-se um lugar representativo de uma atividade educativa, cujas variáveis estão atreladas ao período histórico no qual ela se insere.

Nesse sentido, percebemos que o espaço físico da instituição seguiu determinações em conformidade com a finalidade escolar. Acrescentamos o que pensa Escolano (2001, p.47):

A arquitetura escolar, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumentada também no plano didático, toda vez que define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular.

Como podemos perceber pelas fotos apresentadas neste capítulo, ao longo do século XX a Escola de Aprendizes Artífices foi tomando uma dimensão espacial, que, juntamente com o tempo, foram se constituindo em “um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa” (VIÑAO FRAGO, 2001, p.61).

Da intinerância à fixação e à estabilidade, as fotos atestam o percurso percorrido pela instituição. Também mostram uma clara tendência à atribuição de um espaço determinado como lugar para o ensino. “Um lugar estável e fixo” (VIÑAO FRAGO, 2001, p.69). E isso somente foi possível a partir da aceitação de um espaço e de um edifício próprios, especialmente construído e adequado a finalidade da formação profissional, o que foi historicamente se constituindo como resultado da confluência de diversas forças que compunham o contexto social, econômico, político e educacional. Nas palavras de Viñao Frago (2001, p.69), “a instituição escolar e o ensino só merecem esse nome quando se localizam ou se realizam num lugar específico. [...] num lugar especificamente pensado, desenhado, construído e utilizado única e exclusivamente para esse fim”.

Hodiernamente, conhecida como Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET – RN), denominação recebida pelo Decreto de 18 de setembro de 1999, a instituição desde que passou ocupar àquele espaço localizado

na Avenida Sen. Salgado Filho, foi se consolidando pelo seu caráter educativo e se destacando na cena urbana por suas amplas construções em concreto.

As discorreremos sobre as muitas transformações físicas e pelas diferentes nomenclaturas ocorridas na trajetória dessa instituição, concordamos com Viñao Frago (2001, p. 77) que a escola é “algo físico, material, mas também uma construção cultural. [...]”. Em outras palavras, diz o mencionado autor: “o espaço educa”.

#### 4.2 A administração, funcionários e professores

A estrutura funcional das Escolas de Aprendizes Artífices e os salários de seu corpo administrativo já vinham recomendados no próprio Decreto de sua criação. Logo, cada escola possuía, por lei, um diretor, um escriturário e um porteiro-contínuo e tantos mestres quanto fosse o número de oficinas, todos nomeados por Decretos presidenciais ou Portarias.

Em relação aos salários, localizamos, no Livro de Pessoal da Escola de Aprendizes Artífices, o registro da folha de pagamento dos funcionários. Esse livro foi aberto pelo diretor Sebastião Fernandes de Oliveira, em 1º de janeiro de 1911, e encerrado no dia 02 de janeiro de 1912, com o movimento das despesas e receitas do ano anterior, para ser remetido ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A tabela 14 apresenta um resumo demonstrativo da *folha de pagamento* de pessoal.

Tabela 14 – Salários pagos aos funcionários no ano de 1911

Funcionários	Função	Vencimentos	Ordenado	Gratificação
Ezequias Pegado Cortez	Escriturário	3:000\$000	2:000\$000	1:000\$000
Abel Juvino Paes Barretto	Professor	2:400\$000		
Maria do Carmo Torres Navarro	Professora	2:400\$000		
Virgílio Vieira de Mello	Porteiro-contínuo	1:800\$000	1:200\$000	600\$000

Fonte: ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE NATAL (1912, p. 1-5).

Os mestres das oficinas, que não constam do demonstrativo, eram contratados por tempo não excedente a quatro anos, recebendo a importância de 200\$000 (duzentos mil réis) mensais. O diretor recebia anualmente a importância de 4:800\$000 (quatro contos e oitocentos mil réis) mais a quota de que trata o artigo 11

do Decreto 7.566. Fonseca (1986, v. 1) informa que, embora tivessem uma contribuição a prestar ao desenvolvimento embrionário da indústria brasileira, os funcionários das Escolas de Aprendizes Artífices não eram bem remunerados. E acrescenta: “em 1915, os diretores ganhavam menos que um segundo oficial burocrático e tanto quanto um porteiro de Secretaria de Estado” (FONSECA, 1986, p. 189, v. 1).

Um dos principais pontos de estrangulamento das Escolas de Aprendizes Artífices pode ser atribuído à sua composição administrativa, principalmente no que diz respeito aos seus diretores, visto que o Decreto de criação das Escolas deixou a cargo destes a definição dos cursos a serem oferecidos em cada Escola, inclusive a determinação dos programas a serem definidos para reger o ensino ministrado nas oficinas, ainda que para essa tomada de decisão, precisasse consultar os mestres das oficinas e obter a aprovação do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio (FONSECA, 1986, v. 1).

Nesse ponto, vale sublinhar que, inicialmente, dada a inexistência de um currículo uniforme e a liberdade concedida aos diretores das Escolas, registra-se uma série de problemas no ensino de ofícios. Pesava ainda o fato de os diretores serem nomeados por indicação política, sem se considerar qualquer vínculo de sua formação com a realidade da instituição que passariam a administrar. Na verdade, essa foi a maneira encontrada pelo Governo Federal para marcar sua presença maciça nos Estados, ora pelos cargos oferecidos aos políticos locais, ora pelas concessões de vagas a alunos que se beneficiavam dos encaminhamentos feitos por esses políticos.

A Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte teve como primeiro diretor Sebastião Fernandes de Oliveira (novembro de 1909 a maio de 1915), que se formou em Direito na cidade de Recife e tinha exercido o cargo de Promotor em duas comarcas do Rio Grande do Norte, além de haver assumido interinamente a função de Procurador Geral do Estado, em 1907. Ao longo da trajetória da Escola, percebemos que os laços entre os representantes políticos do Estado do Rio Grande do Norte e os diferentes diretores que administraram a Escola sempre foram estreitos.

Ao ser inaugurada, em janeiro de 1910, além do diretor Sebastião Fernandes, a Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte teve como

primeiros professores e funcionários: Virgílio Vieira de Mello<sup>31</sup>, porteiro contínuo; Maria do Carmo Torres Navarro<sup>32</sup>, professora de ensino primário; Abel Juvino Paes Barreto<sup>33</sup>, professor de Desenho e Ezequias Pegado Cortez<sup>34</sup>, escriturário.

A foto a seguir registra, para a história da instituição, a composição de seu quadro de funcionários.



Figura 10 – Funcionários da Escola de Aprendizes Artífices de Natal no ano de 1913.

Fonte: Acervo CEFET – RN (2006)

Na fotografia, que retrata os primeiros funcionários e professores da Escola de Aprendizes Artífices de Natal, destacamos uma única presença feminina. Nos detalhes, captamos o ar de seriedade que envolve o grupo, a maneira austera de se vestir e até um certo recatamento na maneira como posaram diante do fotógrafo. Todos esses pormenores refletem um modelo de comportamento e postura exigidos pelo contexto social da época, além do que, para se trabalhar numa instituição de ensino, fazia-se necessária uma conduta baseada nos critérios de moralidade e projeção de respeitabilidade perante a sociedade.

<sup>31</sup> Aos 30 anos foi nomeado (em 14 de fevereiro de 1909) tinha 30 anos. Tomou posse e entrou no exercício do cargo em 24 de dezembro de 1909.

<sup>32</sup> Aos 21 anos foi nomeada professora (no dia 24 de dezembro de 1909). Tomou posse e entrou em exercício do cargo no dia 15 de janeiro de 1910. Aposentou-se por Decreto de 23 de janeiro de 1933.

<sup>33</sup> Aos 32 anos foi nomeado professor de Desenho (em 24 de dezembro de 1909). Tomou posse em 15 de janeiro de 1910. Em 18 de novembro de 1937, passou a professor classe G.

<sup>34</sup> Aos 23 anos, foi nomeado mestre de carpintaria (em 9 de novembro de 1911).



A postura da professora (na foto), a sua maneira de se vestir eram indicativos importantes para conseguir um emprego, modos que deveriam ser mantidos durante o exercício do magistério, o que significaria, também, manter uma certa distância entre o exercício de sua profissão e a sua vida privada. Vale lembrar, nesse momento, o fato de as professoras da Escola serem solteiras ou viúvas (não localizamos registros de professoras casadas). Ao discorrer sobre a representação que se tinha no final do século XIX sobre ser professora, Louro (1997, p. 467) esclarece:

A antiga professora solteirona podia também ser representada como uma figura severa, de poucos sorrisos, cuja afetividade estava de algum modo escondida. As imagens fotográficas ajudam a reconstruí-la: roupas escuras, abotoadas e de mangas compridas, rosto fechado, cabelo em coque, costas retas, pés unidos, mãos postas ao lado do corpo ou sobre os joelhos [...].

São descrições que não se distanciam daquelas que podemos enxergar na foto (excetuando-se a cor do vestido). “As mestras deveriam manter maneiras recatadas e silenciar sobre sua vida pessoal” (LOURO, 1997, p. 478). Quanto ao celibato, acreditamos que fosse uma exigência para as professoras da Escola, para que não transmitissem a idéia de uma pessoa sexuada, o que serviria para garantir os tão prolatados preceitos da moralidade. Para reforçar essa idéia, obtivemos, no livro de assentamento de pessoal da Escola, a informação de que a professora do curso primário, Maria Rosa R. Marinho, nomeada em 1933, fora exonerada do cargo por *haver contraído matrimônio*.

A composição do quadro docente e o *controle* sobre o comportamento das pessoas (professores, funcionários e alunos) no interior da instituição foram alguns componentes da cultura escolar da Escola de Aprendizes Artífices, também marcada pelas relações de gênero. A menção à existência de uma única professora na Escola, quando esta foi inaugurada, explica-se pelo fato de o quadro de professores do ensino primário no Rio Grande do Norte ter sido predominantemente feminino nas duas primeiras décadas do século XX. Ao longo do período estudado, as professoras foram poucas, mas isso não significou que elas tiveram pouco peso na importante formação daqueles cidadãos-trabalhadores. Devido ao fato de a instituição ter sido destinada exclusivamente a pessoas do sexo masculino, acreditamos que essa quase-ausência foi *fabricada*.

Como bem advoga Faria Filho (2001, p. 67),

Não resta dúvida de que estas mulheres concretas [...], tanto quanto os homens, ajudaram esses meninos a irem introjetando uma maneira de ser *homem* ou, em outras palavras, de irem tendo comportamentos, atitudes, sentimentos, etc. considerados *culturalmente* como próprios de homens (grifos do autor).

Além dos professores e funcionários já nominados, constituíam o corpo funcional, no ano de 1913, da Escola de Aprendizes Artífices: Paschoal Romano Sobrinho<sup>35</sup>, mestre da oficina de sapataria, mais tarde substituído por Jorge Romano; Joaquim de Paula Barbosa<sup>36</sup>, mestre da oficina de marcenaria, substituído mais tarde por Evaristo Martins de Souza; João Viterdino Leiros<sup>37</sup>, mestre da oficina de funilaria, substituído mais tarde por João Ricardo de Moraes; José Barbosa da Silva<sup>38</sup>, mestre da oficina de alfaiataria, substituído mais tarde por Manoel Prudêncio Petit, sucedido por Clímaco Bezerra Pessoa; Marcolino de Carvalho<sup>39</sup> e Luiz Gonzaga de Carvalho<sup>40</sup>, serventes.

Um dado marcante (e que julgamos merecer um registro) é que os primeiros mestres contratados apresentavam idade avançada. Atribuímos esse fato ao limitado tempo de quatro anos que ficariam ensinando seu ofício aos aprendizes e à experiência que já tinham no exercício da atividade.

Os primeiros funcionários da Escola (incluindo-se aí seus docentes) constituíram-se os precursores da construção de uma cultura escolar<sup>41</sup>, baseada no ensino de ofícios como propulsor da integração dos filhos da classe popular em um modelo social (e no mundo do trabalho) vigente naquele momento histórico.

Inicialmente, os professores da Escola de Aprendizes Artífices do curso primário e de desenho pertenciam à rede pública de ensino. Não tiveram nenhuma

<sup>35</sup> Aos 44 anos, foi nomeado mestre da oficina de sapataria, no dia 9 de fevereiro de 1912. Tomou posse e entrou no exercício do cargo em 27 de fevereiro de 1912.

<sup>36</sup> Com 57 anos de idade, foi o primeiro mestre da oficina de marcenaria. Foi nomeado no dia 9 de fevereiro de 1912, tendo tomado posse e entrado no exercício de sua função no dia 27 de fevereiro de 1912.

<sup>37</sup> Mestre da oficina de funilaria, com 30 anos, foi nomeado no dia 9 de fevereiro de 1912. Tomou posse e entrou em exercício do cargo no dia 27 de fevereiro de 1912.

<sup>38</sup> Primeiro mestre da oficina de alfaiataria. Aos 38 anos, foi nomeado. Tomou e entrou em exercício no dia 9 de fevereiro de 1912.

<sup>39</sup> Aos 56 anos, foi nomeado e tomou posse no dia 15 de janeiro de 1911.

<sup>40</sup> Foi nomeado e tomou posse para exercer a função de servente em 2 de janeiro de 1912, quando tinha 40 anos. A partir de 17 de janeiro de 1914, foi nomeado escriturário, tomando posse em 2 de fevereiro de 1914.

<sup>41</sup> Cultura escolar é concebida, neste trabalho, como “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10). Sobre os trabalhos que tomam a cultura escolar como categoria de interpretação, consultar Faria Filho e Vidal (2004).

formação específica para lidar com esse nível de ensino. Também seus mestres eram homens vindos das fábricas, dos canteiros de obras públicas, muitas vezes sem nenhuma formação escolar. A maioria das professoras das escolas primárias eram formadas pela Escola Normal de Natal, mas não tinham qualquer orientação quanto ao nível de ensino que iriam ministrar. O que elas fizeram foi conduzir a alfabetização dos meninos, sempre sob inspeção do diretor do estabelecimento.

A completa desvinculação entre a formação dos professores do ensino primário e de desenho e os mestres das oficinas com certeza, influenciou na formação dos alunos. Enquanto no ensino primário visava-se alfabetizar os meninos, instrumentalizando-os na tríade do ler, escrever e contar, assim como encaixá-los nos ideais republicanos, no aprendizado dos ofícios (ministrado nas oficinas), objetivava-se adestrá-los para uma vida de trabalho nas fábricas. Ambas, formação elementar e manual, convergiam para um currículo que atendia aos ideais propagandeadores dos republicanos, ou seja: formar um homem trabalhador, educado e civilizado.

Já na década de 30, Francisco Montojos, chefe da Inspeção do Ensino Profissional Técnico, teceu críticas em relação à disparidade entre a formação dos professores e mestres das Escolas de Aprendizes:

Os mestres [...] escolhidos, na maior parte entre operários atrasados, quase analfabetos muitos, iam ronceiramente, quando o faziam, 'ensinando' a meia-dúzia de crianças aquilo que aprenderam de outros iguais a eles, por processos coloniais, isto é, sem nenhuma técnica, sem nenhuma pedagogia e não raro por processos truculentos. E, embora reconheça que 'quanto ao ensino de letras [...] foram mais felizes as escolas, pois, na maioria delas, se encontram corpos docentes à altura do seu mister [...] em se tratando do desenho, embora sempre tenham havido professores bem regulares e até bons, o ensino ministrado não se compadecia com a finalidade toda técnica de tais educandários de ofícios e artes aplicadas (MONTUJOS, 1931 apud SOARES, 1982, p. 79).

No ano de 1915, Sebastião Fernandes de Oliveira deixou o cargo de diretor da Escola de Aprendizes Artífices, em 11 de maio. Na oportunidade, realizou o seguinte discurso, que se encontra registrado no Livro de Assentamento de Pessoal<sup>42</sup> da Escola de Aprendizes Artífices:

---

<sup>42</sup> O Livro de Assentamento de Pessoal da Escola de Aprendizes Artífices foi aberto em 2 de janeiro de 1912 pelo então diretor Sebastião Fernandes de Oliveira. Continua, no total, 110 folhas, numeradas e rubricadas. Nele se encontravam registrados os funcionários da Escola (compreendendo desde os diretores que a administraram, os professores, mestres e contramestres), a idade destes, o cargo ocupado, a data da nomeação, a da posse, a do início do exercício e a da

Deixando, hoje, o cargo de diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Estado, para o qual fui nomeado por decreto do Exmo. Sr. Presidente da República de 4 de novembro de 1909, apresento as minhas despedidas com agradecimentos os mais sinceros pela dedicação inteligente, esforço e lealdade com que cumpri em auxiliar-lhes no desempenho da minha árdua tarefa. Peço a transmissão de iguais despedidas e agradecimentos a todos os funcionários desta repartição. Saúde e fraternidade (LICEU INDUSTRIAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1939d).

O sucessor de Sebastião Fernandes foi o Bacharel Silvino Bezerra Neto, 28 anos, casado, nomeado em 26 de abril de 1915 e empossado em 11 de maio do mesmo ano. Nesse cargo, permaneceu até meados de março de 1918. Ao deixar a direção da Escola, Silvino Bezerra foi substituído por Adalberto Amorim, em março de 1918.

Cabe lembrarmos, que no ano de 1918, foi aprovado pelo Decreto nº 13.064, de 12 de junho, o novo Regulamento para as Escolas de Aprendizes Artífices. A partir da instituição desse Regulamento, a nomeação dos diretores das Escolas ficou sujeita ao concurso de títulos, e a admissão dos professores só se daria mediante a realização de provas práticas.

No ano de 1919, foram abertas também as inscrições de um concurso para preenchimento dos cargos de contramestres das oficinas de marcenaria e alfaiataria. Os interessados deveriam ter mais de 31 e menos de 50 anos de idade. Ao requerimento apresentado ao diretor da instituição, deveriam anexar os seguintes documentos: a) certidão de idade ou prova que a substituísse; b) folha corrida do lugar onde residiam, tirada dentro do prazo do edital (que era de 60 dias), ou prova de exercício de emprego público; c) atestado de capacidade física, de que não sofriam de moléstia contagiosa e que não tinham qualquer defeito físico, sobretudo dos órgãos visuais ou auditivos, que os impossibilitassem de exercer o magistério (atestado este que deveria ser obtido de dois médicos, cujas assinaturas deveriam ser reconhecidas por tabelião) e quaisquer títulos abonadores de sua idoneidade. Para obterem informações a respeito da matéria sobre a qual o concurso versaria, os interessados deveriam dirigir-se à Escola (BRASIL, 1919b, n. 135).

Esse concurso, realizado sob a vigência do Decreto nº 13.064, de 18 de junho de 1918, possibilitou a admissão dos contramestres nas oficinas da Escola de Aprendizes Artífices. A primeira a ser contemplada foi a oficina de marcenaria. Em

---

saída do indivíduo da instituição. Em 1939, quando a instituição já tinha a denominação de Liceu Industrial do Rio Grande do Norte, o mencionado livro ainda era utilizado para assentamento do pessoal.

20 de junho de 1920, depois de sido submetido a um concurso, foi nomeado Evaristo Martins de Souza (autor do discurso do qual nos apropriamos de diversos trechos neste trabalho) para o cargo de contramestre da oficina. Vale lembrar, nesse ponto, que ele foi aluno da primeira turma de 1910. Atentamos ainda para o fato de que um dos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices era a formação de contramestres; por isso os interessados no concurso eram exatamente os alunos formados na própria Escola.

O início dos anos vinte foi marcado pela reforma do ensino profissional. Todas as Escolas tiveram de passar por uma remodelação geral, sob o comando da Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, chefiada por João Luderitz e Francisco Montojos.

Quase que em *sintonia* com essa remodelação, processou-se na Escola uma *ritual* troca de diretores. Primeiro, a nomeação do engenheiro Lycerio Alfredo Schreiner (como diretor interino) em substituição a Adalberto Amorim. Empossado 23 de outubro de 1922, dirigiu a Escola até 22 de maio de 1923. Na sua administração, teve início a construção do novo prédio localizado na Avenida Rio Branco, uma obra que só foi concluída durante as administrações de outros sucessores de Lycerio, que se despedira do cargo de diretor e tornara-se auxiliar de João Luderitz, do Serviço de Remodelação

Em substituição a Lycerio A. Schreiner, foi nomeado diretor da Escola de Natal, em 25 de julho de 1923, Eugênio Gomes Outeiro, que tomou posse e entrou no exercício do cargo no dia seguinte à sua nomeação. Teve uma atuação mínima no cargo, visto que permaneceu neste até 19 de fevereiro de 1924, sendo substituído, em caráter de interinidade, por Waldomiro Fettermann, técnico diplomado em construções mecânicas, a quem se deveu o complemento das instalações da Escola de Aprendizes Artífices de Natal, inclusive aquelas referentes ao assentamento do primeiro maquinário elétrico das oficinas. Sua nomeação, que ocorreu no dia 18 de julho de 1925, teve caráter interino, mas sua posse se deu no dia 3 de agosto de 1925. Dirigiu a Escola até 01 de março de 1927.

E não podemos deixar de mencionar também as provisórias administrações anteriores à administração de Lycerio Schreiner. Nessa situação, respondia pelo expediente da Escola, designado pelo Ministro da Agricultura, o escriturário Luis Gonzaga de Carvalho. Nas ocasiões em que este estivesse impedido, caberia a Evaristo Martins de Souza substituí-lo.

Essas constantes mudanças na administração não significaram, necessariamente, qualidade no ensino de ofícios, mesmo porque, nesse momento, as discussões promovidas pelo Serviço de Remodelação apontavam a precariedade em que viviam as escolas, principalmente pela ausência de uniformidade no currículo. Além da ênfase dada à formação dos mestres das oficinas, também foi alvo de críticas a qualificação e a liberdade dos diretores das escolas, como expressa João Luderitz:

Se os diretores tivessem sido, todos, homens de longa prática em questões de ensino e administração de oficinas, se fossem eles mesmos professores e técnicos, compreender-se-ia a liberdade que lhes confere o regulamento [de 1918]. Mas infelizmente as coisas não se passaram deste modo. Com raras e honrosíssimas exceções, esses administradores não eram profissionais e não entendiam e não queriam entender do movimento industrial de uma oficina e muito menos procuravam utilizar as aprendizagens práticas dos ofícios, quanto ao seu valor educativo (*o que aliás é o problema mais complexo que pode ter a enfrentar um diretor de escola profissional*, pois requer prática pessoal de tecnologia, de desenho industrial e dos processos de fabricação) (RELATÓRIO..., 1925, grifos do autor apud SOARES, 1982, p. 25).

Ainda tecendo fortes críticas ao Regulamento de 1918 (que conferiu liberdade aos diretores das escolas, deixando ao livre arbítrio destes o ensino dos ofícios que, muitas vezes, não obedeceu a nenhum critério industrial, nem tampouco visavam a uma adaptabilidade às indústrias locais), João Luderitz insistia no fato de que, ao modelo de administração, se devia o mau funcionamento das escolas, tornando-as “escolas primárias, em que se fazia alguma aprendizagem de trabalhos manuais e onde, havendo alunos dedicados e caprichosos, tinha-se podido conseguir, *à force de faire* e muito boa vontade, adestrar alguns operários” (RELATÓRIO..., 1925 apud SOARES, 1982, p. 66).

Em função das inspeções realizadas nos estabelecimentos de ensino profissional técnico pelo Serviço de Remodelação, foram adquiridas máquinas e ferramentas para as seções de construções mecânicas e metálicas e de trabalhos de madeira das Escolas de Aprendizes Artífices de São Paulo, Cuiabá e Natal. Também foram distribuídos a todos os estabelecimentos compêndios de História Natural e do Brasil, bem como foram destinados 72 quadros negros para as salas de aulas, tendo a Escola de Natal recebido 12. Igualmente, por concorrência, foram adquiridas carteiras escolares, tipo *Brasil* (carteiras de madeira), as quais foram distribuídas às Escolas de Natal, Belo Horizonte e Florianópolis (BRASIL, 2007k).

Voltando a atenção às administrações da Escola no período estudado, destacamos que, para substituir Waldomiro Fettermann, foi nomeado Alcides Raupp, em 8 de fevereiro de 1927, tomando posse no dia primeiro de março do mesmo ano. Em sua gestão, foi montado, na oficina de marcenaria, um motor a gás, que, mais tarde, foi cedido ao Estado em troca de uma faixa de terreno no flanco esquerdo do edifício.

No dia 14 de outubro de 1930, Alcides Raupp foi afastado, e exonerado do cargo, por Decreto, de 17 de agosto de 1931, em virtude das conclusões a que chegou a comissão de inquérito, a propósito de um processo administrativo, que foi aberto em outubro de 1930, conforme comunicação da Inspeção Geral de Ensino Profissional Técnico, em ofício nº 1670, de 24 do mesmo ano. Sobre o mencionado inquérito, não localizamos registros informando sobre qual matéria versava.

Seguiram-se, na linha das sucessões, Floriano Cavalcanti de Albuquerque e Paulo Sarmento, o qual dirigiu a Escola até 13 de agosto de 1935.

Nesse contexto, vigorava a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, que estabelecia, em seu artigo 12, como sendo atribuições do diretor: inspecionar as aulas e as providências necessárias à regularidade do ensino; admoestar ou repreender os alunos, conforme a gravidade da falta e até mesmo excluí-los da Escola, se assim fosse necessário à disciplina; enviar anualmente um mapa da matrícula dos alunos; apresentar ao Diretor Geral de Indústria e Comércio, até fevereiro de cada ano, o balanço e despesas do ano anterior, mas também as previsões para o ano que se seguia, bem como o relatório minucioso do estado da Escola em relação ao pessoal e material; distribuir os trabalhos das oficinas de acordo com os mestres; organizar a tabela das percentagens que deviam ser cobradas sobre o valor das obras ou artefatos produzidos nas oficinas; franquear ao público, sem perturbação dos trabalhos, a visita à escola e a suas dependências; fazer conferências sobre as vantagens econômicas e sociais das associações cooperativas e de mutualidades; promover o desenvolvimento dos serviços de oficinas nas escolas, aceitando encomendas das repartições públicas ou de particulares; e permanecer no estabelecimento, durante as horas de trabalho diurno e noturno, bem como promover diversões e exercícios físicos e procurar desenvolver nos alunos os sentimentos cívicos (CONSOLIDAÇÃO..., 1926 apud FONSECA, 1986, v. 1).

Dentre as competências do escriturário da Escola, podemos destacar o fato de ser o único a poder substituir o diretor nas suas ausências, com o intuito de manter a boa ordem e disciplina no estabelecimento. Além disso, era o encarregado da escrituração de todos os livros, contendo as despesas e receitas, e da elaboração de todas as correspondências.

Percebemos nas atribuições dos diretores o respaldo para praticar ações em prol da moralização e disciplinarização dos corpos, sem que fosse aplicado o castigo físico. Nesse sentido, atesta Faria Filho (2001, p. 75): “o castigo moral é, pois, neste momento, uma punição àquele que errou por falta de uma adequada formação moral ou por não saber fazer uso da liberdade, de sua autonomia”; e acrescenta: “o castigo é pedagógico porque é moralizador e porque é disciplinador do corpo e do espírito”.

A punição disciplinar é, pelo menos por uma boa parte isomorfa à própria obrigação; ela é pelo menos a vingança da lei ultrajada que sua repetição, sua insistência redobrada. De modo que o efeito corretivo que dela se espera apenas de uma maneira acessória passa pela expiação e pelo arrependimento; é diretamente obtido pela mecânica de um castigo. Castigar é exercitar (FOUCAULT, 2004, p. 150).

Moralizar e disciplinar não se confundem, mas fazem parte de um único e mesmo mecanismo de formação. Nas atribuições do diretor, colocam-se algumas das opções que poderiam expor o aluno punido, para que sua humilhação servisse como fator dissuasivo. Na nossa opinião, as regulamentações dos diferentes papéis dos indivíduos na Escola serviam para demonstrar a submissão dos alunos aos dispositivos de funcionamento da instituição que deveriam ser atendidos rigorosamente no cotidiano. Todavia, é verdade que nem mesmo os funcionários e professores escapavam as ações desses dispositivos.

Para uma melhor compreensão do funcionamento da instituição, continuaremos a tratar do corpo funcional. Uma vez que, conforme Foucault (2004, p.121) “a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço”. Assim, além do escriturário, a Escola tinha o porteiro-almojarife, que era o encarregado de abrir o portão da escola nos horários convenientes, receber as correspondências, fazer a chamada dos alunos 15 minutos antes do início das aulas e dos trabalhos nas oficinas e distribuir os artigos de expediente. Em virtude de suas atividades se estenderem pelos turnos diurno e noturno, o artigo 16 da Consolidação



determinou que o porteiro-almoxarife morasse no edifício em que funcionasse a Escola.

Já os artigos 14 e 15 da Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices versavam sobre o papel dos professores e dos mestres das oficinas. Em relação aos professores, o artigo 14 estabelecia que estes deveriam:

1° Comparecer a hora marcada para começo das aulas e oficinas e não se retirar antes de preenchido o tempo que deve durar as lições a cargo de cada um; 2° Manter a disciplina na classe e fazer observar os preceitos de moral; 3° Prestar ao diretor as informações necessárias à boa ordem do serviço que fez de sua atribuição; 4° Propor ao diretor o que for conveniente à boa marcha do ensino e disciplina dos alunos; 5° Organizar, no último dia de cada mês, um mapa contendo o número de alunos matriculados, o número de dias letivos, o total dos comparecimentos, o total das faltas e a frequência média, a fim de ser enviada cópia à Diretoria Geral da Indústria e Comércio; 6° Apresentar ao diretor, no fim de cada trimestre, uma relação nominal dos alunos, como apreciação do comportamento, aplicação e aproveitamento de cada um; 7° Requisitar o material indispensável ao ensino; 8° Tomar parte das comissões assinadas e de quaisquer outras determinadas pelo diretor (CONSOLIDAÇÃO..., 1926 apud FONSECA, 1986, v. 1, p. 253).

Observamos que os professores obedeciam a uma hierarquia interna, uma vez que seguiam as determinações estabelecidas. Dentre essas, destacamos o cumprimento de horários (também implica dizer que os alunos não escaparam a esse controle), a fiscalização dos alunos e permanente contato com o diretor, dando-lhe conta de sua atuação, o que revela a ausência de autonomia sobre seu trabalho. Localizamos, no livro de assentamento de pessoal da Escola, registros sobre a vida profissional de professores (e também de funcionários), que revelam o rigoroso controle que se exercia sobre suas ações. No livro, há ainda registros sobre férias, promoção, licenças médicas, exonerações, faltas (justificadas e não justificadas) e instauração de processos para apuração de denúncias etc. A existência desse livro comprova que para bem poder exercer o papel de modelo para os jovens, os professores e professoras se viram obrigados a um “estrito controle sobre seus desejos, suas falas, seus gestões e atitudes” (LOURO, 1997, p. 463) e tinham na instituição, na figura do diretor, o fiscal e censor de suas ações.

Aos mestres das oficinas, conforme preceituava o artigo 15 da Consolidação, caberia ensinar a arte ou ofício a seu cargo em todos os seus detalhes, de modo que os aprendizes ficassem habilitados a trabalhar não só na sua

respectiva oficina como também fora dela. Além disso, deveriam, mais especificamente:

1° Organizar os projetos e orçamentos dos trabalhos escolares e das encomendas; 2° Visar aos orçamentos organizados pelos contramestres e pelos alunos que trabalham na execução de artefatos; 3° Distribuir os serviços aos contramestres e alunos de acordo com a capacidade deles; 4° Requisitar, mediante pedido assinado, o material necessário para o trabalho nas suas oficinas, conservando-os sob sua guarda e exclusiva responsabilidade; 5° Fiscalizar o ensino ministrado pelos contramestres e ministrá-los diretamente, ficando ao seu cargo, sobretudo, a tecnologia e o desenho industrial de sua seção; 6° Escriturar, em livro especial, todos os nomes dos alunos, com indicações dos exercícios e trabalhos que realizarem, mencionando as respectivas datas, as notas merecidas, além das referências aos projetos orçamentos por eles elaborados; 7° Cooperar com os contramestres na execução dos trabalhos escolares e nos industriais contidos no artº 21, seus parágrafos e números I a XII; 8° Escriturar, em dia e metodicamente, o livro dos trabalhos da oficina (CONSOLIDAÇÃO..., 1926 apud FONSECA, 1986, v. 1, p. 254).

Aos adjuntos de professores e contramestres de oficinas, caberia auxiliar os respectivos professores e mestres nos seus trabalhos, de acordo com as instruções recebidas.

Na análise dos artigos que tratam das atribuições dos diferentes personagens encarregados da educação na instituição, ainda destacamos aqueles direcionados ao professor, pois vemos que a Escola se inscreveu num espaço carregado de normas. Logo, nesse espaço, o professor valeu-se dos mecanismos da vigilância e da classificação para diagnosticar os males que poderiam ser corrigidos e reconduzir os desviantes para a conduta prescrita. Como resultado, tem-se o próprio indivíduo sujeitado, efeito do poder disciplinar (FOUCAULT, 2004). Ainda segundo esse autor:

As regras das *localizações funcionais* vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que a arquitetura deixara geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil (FOUCAULT, 2004, p.123, grifos do autor).

Nesse aspecto, vale ainda acrescentar as considerações de Julia (2001, p.11) quando afirma que

normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e,

portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação [...].

São considerações importantes que incorporamos à nossa análise, visto que era perceptível que o controle disciplinar incidia sobre todo o corpo profissional da Escola. E os textos normativos, conforme podemos observar, remetem-nos às práticas.

Em 1935, o Ministério da Educação e Saúde Pública, por intermédio do Superintendente do Ensino Industrial, autorizou a realização de concurso público para provimento do cargo de contramestre da oficina de marcenaria. Além das exigências já mencionadas no concurso anteriormente tratado, o exame de habilitação dos interessados versava sobre as seguintes matérias: “leitura corrente, escrita, Aritmética e Geometria prática, noções de Geografia, fatos principais da História prática, rudimentos de escrituração mercantil e Desenho aplicado à arte da respectiva oficina” (BRASIL, 1935, n. 1342, p. 1).

Em observância à Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, os concorrentes deveriam cumprir as exigências abaixo identificadas:

Os concorrentes que deverão ter mais de 21 e menos de 35 anos de idade, dirigirão os seus requerimentos ao presidente do concurso, juntando os seguintes documentos: certidão de idade ou prova que a substitua; atestado de bom comportamento passado pelo delegado distrital; folha corrida de lugar onde residem, tirada dentro do prazo do edital ou prova de exercício de emprego público; atestado de capacidade física, de que não sofrem de moléstia contagiosa e não têm qualquer defeito físico, mormente dos órgãos visuais ou auditivos, que os impossibilite de exercer convenientemente o magistério, atestado esse que será passado por dois médicos, cujas assinaturas devem ser reconhecidas por tabelião; atestado de vacina; quaisquer títulos abonadores de sua idoneidade e prova de se achar quites com o serviço militar. [...]. Os concorrentes ao cargo adjunto de professor poderão ser de um ou de outro sexo. [...] Para o provimento do cargo de contramestre de marcenaria, o exame de habilitação versará sobre as seguintes matérias: leitura corrente, escrita, aritmética e geometria prática, noções de geografia, fatos principais da história prática, rudimentos de escrituração mercantil e desenho aplicado à arte da respectiva oficina [...] (BRASIL, 1935, n. 1342, p. 1).

A realização dos concursos para contratação dos profissionais superou aquelas contratações que privilegiavam o conhecimento prático do ofício (como nos anos iniciais da instituição).

E como o ensino profissional revestia-se de novas exigências, cabia estender o processo seletivo aos professores. Em 25 de setembro de 1941, foram

abertas as inscrições ao concurso de provas e títulos para provimento dos cargos de professores dos cursos primário e de Desenho do Liceu Industrial de Natal. Esse processo seletivo atendia às exigências do Decreto nº 13.604, de 12 de junho de 1918, e às Instruções aprovadas pelo Ministro da Educação e Saúde (pela Portaria de 04 de novembro de 1936). A realização desse concurso revela que a questão pedagógica tornara-se importante.

Para se inscrever e concorrer ao cargo, o candidato deveria comprovar ser brasileiro nato ou naturalizado; ser maior de 18 anos de idade e contar no máximo 40, exceto quando se tratasse de pessoas que exercessem um cargo público federal, como docente na matéria em concurso; não sofrer de moléstia infectocontagiosa, nem ter defeito físico ou orgânico que o inabilitasse para o integral exercício do cargo, o que deveria ser provado por atestado firmado por dois médicos; estar quite com o serviço militar; ter conduta irrepreensível, atestada pelas autoridades policiais do domicílio atual e anterior, nos dois anos precedentes, juntando ainda folha corrida expedida pela polícia do Estado.

Além dos documentos solicitados, eram exigidos os seguintes títulos:

- a) diploma da Escola Normal de Artes e Ofícios *Wenceslau Brás*;
- b) qualquer trabalho inédito ou publicado referente ao cargo em concurso;
- c) diploma de professor, expedido por estabelecimentos oficiais ou a eles equiparados;
- d) certificado de conclusão de curso em Escola de Aprendizes Artífices;
- e) certificado de curso secundário;
- f) atestado reconhecidamente idôneo de serviço prestado como professor.

Os candidatos deveriam juntar ao requerimento de inscrição um ou mais dos títulos mencionados acima. Sem anexar pelo menos um título, eles teriam indeferido o respectivo pedido de inscrição.

Para provimento do cargo de professor do ensino primário, eram exigidos conhecimentos em: Português (escrita e oral), Aritmética, Álgebra, Geografia Geral e Geografia do Brasil, História do Brasil, Física, Química, História Natural, Instrução Moral e Cívica. Além de demonstrar conhecimentos nas áreas mencionadas, os candidatos deveriam realizar uma prova escrita de Metodologia do ensino primário, bem como uma prova oral de docência sobre as matérias referidas, com exceção das matérias de trabalhos manuais.

Quanto ao cargo de professor de Desenho, os candidatos deveriam realizar provas escritas e orais de Português, Aritmética, Álgebra, Geometria, Trigonometria, Instrução Moral e Cívica, provas escritas de Física, Química, História, História Natural e Metodologia do Ensino do Desenho, além das provas práticas de trabalhos manuais, prova gráfica de desenhos e prova oral de docência. Observamos que o processo seletivo procura uma aproximação entre o perfil do professor de ensino primário e o professor de Desenho, assim como com aqueles mestres encarregados de ensinar os ofícios.

O candidato que obtivesse média igual ou inferior a 60, em qualquer prova, era imediatamente inabilitado e impedido de prosseguir no concurso. Assim como aquele que obtivesse média final inferior a 70. Aquele que fosse considerado inabilitado, somente um ano depois poderia ser submetido a novo concurso. O concurso tinha validade apenas de um ano.

De acordo com o artigo 17, do Decreto-Lei nº 1.713, de 28 de outubro de 1939, o professor que ocupasse interinamente o cargo do concurso seria inscrito *ex-officio*; no entanto, deveria satisfazer as exigências estabelecidas dentro do prazo fixado para a inscrição. O interino que deixasse de cumprir as disposições do edital seria exonerado do cargo (BRASIL, 1941, n. 3118).

Nesse período, também foram admitidos contramestres em outras oficinas: Salvador Carneiro, para alfaiataria; Manoel Inácio de Silva<sup>43</sup>, marcenaria; Celso V. de Oliveira, serralheria; na oficina de marcenaria, Vicente Camelo da Silva, José Augusto da Silva; na serralheria e mecânica, Silas Raposo da Câmara e Pedro Martins de Lima.

E além desses, outros funcionários integraram o corpo de pessoal da Escola de Aprendizizes Artífices nos anos 30: Antonio Ataliba Filho<sup>44</sup>, Aristo Tavares

---

<sup>43</sup> Sua nomeação, como contramestre da oficina de marcenaria, ocorreu em 25 de junho de 1927. Tomou posse e entrou em exercício em 9 de julho do mesmo ano. Por designação da Diretoria, aprovada pelo Ministro de Agricultura, Indústria e Comércio, algumas vezes, serviu como contramestre na Seção de Trabalhos de Madeira. Em 1º de fevereiro de 1932, foi admitido como coadjuvante de ensino VIII. De 27 de fevereiro a 18 de dezembro do mesmo ano de 1932, esteve como mestre da referida Seção de Trabalhos de Madeira durante o impedimento do funcionário efetivo. De abril a julho de 1937, esteve novamente como mestre da mesma Seção, em virtude do falecimento do respectivo serventuário, voltando às suas funções a 2 de agosto do mesmo ano, data em que reassumiu essas funções o prof. Evaristo Martins de Souza, que havia sido aposentado. Pelo Decreto-lei nº 17.416, de 22 de dezembro de 1944, a função de Professor Auxiliar VIII passou a denominar-se Professor de Ensino Industrial.

<sup>44</sup> Foi nomeado porteiro interno no dia 12 de novembro de 1918. Tomou posse e entrou em exercício em 23 de novembro do mesmo ano.

Ferreira<sup>45</sup>, Luiz Máximo de Araújo<sup>46</sup>, Randolpho H. de Souza<sup>47</sup> e José Hipólito de Santana; como serventes, Oscar V. Sales e Miguel H. da Câmara Filho.

Todos esses funcionários, professores e diretores, como já dissemos, foram precursores de uma cultura escolar, mas também não deixaram de sofrer as mesmas dificuldades por que outros funcionários e professores da rede de escolas públicas passariam (e por que ainda passam), quanto à falta de reconhecimento por seu trabalho. Suas condições econômicas e sociais não permitiam viver exclusivamente de seus salários e alguns exerciam atividades paralelas para complementação da renda. Em entrevista concedida ao Jornal *O Expressinho*, um ex-aluno da Escola de Aprendizes Artífices, Joaquim Inocência Ferreira Filho<sup>48</sup>, o qual ingressou como aluno no ano de 1939, relata que, na ocasião, tinha sido aluno particular do então funcionário da Escola, José Hipólito de Santana:

Naquele tempo, o professor era para *desarnar*. Ele era meu professor de carta do abc e de tabuada. Eu tinha uns 10 anos. Mas só estudei um ano lá, porque ele batia muito nos alunos, usava a palmatória e o castigo. E quando ele batia era forte demais. Eu não apanhei. (risos) mas fui de castigo porque não acertava a tabuada... Ele botava um tamborete nas cabeças dos alunos ou uns caroços de milho no Joelho, uma meia hora mais ou menos (risos) (FERREIRA FILHO, 1983, p. 2, grifo no original).

Observamos que, usando de uma habilidade que tinha quanto à Matemática, mas sem nenhuma formação pedagógica, o funcionário José Hipólito de Santana exercia a função de professor, nas horas vagas, praticando abusos e violência contra seus aprendizes. Será que essa relação desapareceu no interior da Escola?

Mais adiante, o aluno tece uma comparação entre a Escola que conheceu como aluno e a Escola em que trabalhou como professor:

<sup>45</sup> Aos 55 anos, foi nomeado porteiro, no dia 21 de dezembro de 1918. Tomou posse e entrou em exercício em 11 de janeiro de 1919. Substituiu o escriturário da Escola no período de 8 de março de 1924 a 28 de fevereiro de 1925.

<sup>46</sup> Foi nomeado dia 01 de dezembro de 1930, aos 43 anos. Tomou posse e entrou em exercício em 23 de dezembro do mesmo ano. Foi demitido do cargo de porteiro-almoxarife por Decreto, de 10 de agosto de 1931 e desligado do quadro de pessoal efetivo a partir do dia 26 de agosto de 1931.

<sup>47</sup> Sua nomeação ocorreu no dia 8 de setembro de 1931. Tomou posse e entrou em exercício no dia 24 de setembro do mesmo ano. Por designação do diretor, substituiu o escriturário a partir de 19 de outubro de 1931 a 16 de julho de 1932, bem como nos períodos de 5 de agosto a 7 de outubro de 1935, e de 14 de novembro de 1936 a 28 de dezembro de 1937.

<sup>48</sup> Entrou na Escola de Aprendizes Artífices no ano de 1939, com 14 anos de idade. Estudou na oficina de alfaiataria. No ano de 1944, tomou conta da oficina juntamente com o mestre, sem nenhuma remuneração, mas para ganhar experiência. Realizou o curso de mestría e, em 1948, foi nomeado, por Decreto (interinamente) para exercer o cargo de professor na cadeira de corte e costura do curso de alfaiataria. Mestre Brinco, como ficou conhecido em Natal, lecionou matemática (a particulares) durante muitos anos, mas, a partir de 1967, passou a ensinar Matemática na Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte.

Ah, o avanço foi muito grande! Mudou como da água pro vinho. Naquela época ninguém queria ser professor da Escola de Aprendizizes Artífices. Um professor do Atheneu não queria de forma nenhuma ser professor da Escola de Aprendizizes Artífices, que ganhava uma quantia insignificante. Só havia dois lugares para os alunos naquela época: Marinha ou Escola de Aprendizizes Artífice; o Atheneu era o principal colégio de Natal, mas com o tempo e a evolução a Escola foi crescendo e é hoje esse conceito no Brasil todo. Todo aluno filho de papai quer vim estudar na ETFRN (FERREIRA FILHO, 1983, p. 2).

O trecho acima corrobora a idéia de que os professores eram mesmo mal remunerados e, por isso, alguns chegavam a dar aulas particulares. Destacamos, ainda, conforme colocação do professor, que trabalhar na instituição não significava ter prestígio, pelo menos o mesmo prestígio que outras instituições concediam à categoria. Mesmo assim, a sociedade lhes cobrava na mesma proporção. Isso se deveu ao fato de que o ensino profissional, desde seu nascedouro, sempre esteve à margem da educação pública.

## 5 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA MODELAÇÃO DOS CORPOS NO COTIDIANO DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES

A análise e a compreensão das práticas educativas da Escola de Aprendizes Artífices tecidas neste capítulo não têm a intenção de esgotar a leitura das fontes de pesquisa, mas de colocar algumas considerações sobre a cultura escolar, já que se trata de um assunto infinitamente complexo de se tratar.

Brevemente, devemos mencionar que procuramos nos guiar pela orientação de Julia (2001) quando afirma que para se estudar a cultura escolar necessário se faz de uma “análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (JULIA, 2001, p. 9). Dessa forma, convém, portanto, contextualizarmos alguns aspectos da cultura política que permeou a trajetória da Escola.

Por meio da inculcação de hábitos de higiene, normas de saúde, justificadas e legitimadas pelas descobertas da ciência, a medicina urbana adotada pelo Estado, no final do século XIX, procurou disciplinar os trabalhadores e eliminar os perigos que eles representavam, tanto à saúde dos dirigentes do País como à sua propriedade (MORAES, 2000).

Não era à toa que os dirigentes do País, sob o novo regime, sempre demonstravam apreensão com o crescimento do número de crianças, órfãos e desvalidos que engrossavam a mendicância nas ruas das cidades. Para não conflitar com os novos modos que a modernidade requeria, foi providenciada a criação de asilos e reformatórios, instituições moralizadoras que pudessem, por meio do trabalho, funcionar como importante recurso pedagógico no processo de formação desses indivíduos.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices foi resultado de um conjunto de iniciativas tomadas pelo Estado brasileiro objetivando transformar meninos pobres em cidadãos disciplinados e trabalhadores que atendessem às exigências do mercado de trabalho em franca expansão.

O discurso da incorporação dos *pobres*, dos trabalhadores, do povo à República foi uma constante durante todo o período estudado. Para Carvalho (1990 apud FARIA FILHO, 2001), houve um grande esforço empreendido pelos republicanos para que o povo passasse a identificar a República como algo



pertencente a ele. Para isso, foram utilizados inúmeros instrumentos, tais como a “bandeira, o hino, os heróis, a identificação da República com a figura feminina, com a intenção, explícita ou implícita, de atingir o imaginário popular e imprimir-lhe uma imagem menos distante do novo regime” (CARVALHO, 1990 apud FARIA FILHO, 2001, p. 18).

Faria Filho (2001) afirma que os republicanos não lograram êxito na aproximação entre os preceitos republicanos e o povo, visto que não bastava mudar apenas no plano do simbólico, mas era necessário que as práticas sociais não continuassem excludentes como no período imperial, o que terminou por afastar o povo das decisões e dos direitos sociais, dentre esses a educação.

Desde os anos finais do século XIX, e nas primeiras décadas do século XX, as políticas educacionais estiveram voltadas para a “reconstrução nacional, a conformação da cidadania, e para a questão da organização do trabalho” (MORAES, 2000, p. 70). Todos voltados para a moralização e o ajustamento do trabalhador à nova ordem social e econômica.

A transmissão de uma filosofia moral, baseada em uma ética do trabalho e uma crença no progresso, via incorporação de um saber técnico, alicerçou o objetivo de criação das Escolas de Aprendizes Artífices à proporção que propunham a retirada dos menores desvalidos das ruas e lhes ensinavam um ofício. Isso implicaria um processo de disciplinarização que se dava pelo inculcamento, em seus corpos e mentes, de novos hábitos e costumes voltados para a disciplina do mundo do trabalho.

### **5.1 A propaganda da ética do trabalho: as festas, a exposição da produção das oficinas e a premiação dos alunos**

O controle disciplinar dos alunos não se deu apenas por meio das expulsões mas, também, pela concessão de prêmios e pela inscrição dos alunos no quadro de honra da Escola.

Na Escola de Aprendizes Artífices de Natal, anualmente, era realizada uma exposição dos objetos fabricados nas oficinas (os quais se colocavam sob o julgamento de uma comissão, para a distribuição dos prêmios), que acontecia no final do ano letivo, atraindo para o espaço físico da instituição os familiares dos alunos e autoridades, além de docentes e discentes de outras escolas. Tal como

preceituavam os artigos 12 e 13 do Decreto nº 7.566 de 1909, no sentido de que, anualmente, fosse realizada “uma exposição dos artefatos das oficinas da escola, para julgamento do grau de adiantamento dos alunos e distribuição dos prêmios aos mesmos”, sendo a premiação definida por uma “comissão julgadora [...] formada pelo diretor da escola, o mestre da respectiva oficina e o inspetor agrícola do distrito” (FONSECA, 1986, v. 1, p. 179). Os prêmios eram provenientes da renda líquida obtida com a venda da produção das oficinas.

O artigo 21 da Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, de 1926, promoveu alteração no que previa o Decreto nº 7.566 de 1909 em relação ao processo de premiação, determinando que, além da premiação pecuniária distribuída aos alunos, seriam dados, também, de acordo com o julgamento proferido pela mesa examinadora, prêmios como livros e medalhas de prata e de bronze, a depender do grau de aproveitamento apresentado pelo aluno.

A obrigatoriedade de expor a produção dos aprendizes cumpria um papel de propagação da ideologia republicana acerca do trabalho, uma vez que despertaria, na população que freqüentava as exposições, um sentimento real de admiração por aquilo que os conhecimentos técnicos adquiridos pelos alunos tornava-os capazes de realizar.

Tal como nas exposições, os ideais republicanos também eram fortalecidos nas festas cívicas, “reforçando na comunidade local a crença na filosofia moral, baseada na ética do trabalho, defendendo o progresso econômico através do desenvolvimento técnico” (QUELUZ, 2000, p. 85).

No encerramento do ano letivo da Escola de Aprendizes Artífices, realizado no dia de 30 de novembro de 1913, Evaristo Martins de Souza descreve, com entusiasmo, como foi a inauguração da exposição dos trabalhos escolares:

Uma das mais brilhantes constatadas por todos os presentes daquela época, como também a distribuição de prêmios aos alunos mais aproveitados naquele ano letivo. Essa cerimônia foi presidida também pelo Dr. Alberto Maranhão e ladeado pelos seus auxiliares, diretor e os demais que o acompanharam. Coube a mim um prêmio na importância de 21\$500, que era muito dinheiro para mim, além de um estojo de desenho e uma aritmética progressiva do curso superior de Antônio Trajano (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1952).

Em 1924, os exames a que se submeteram os alunos da Escola de Aprendizes Artífices dos diferentes cursos e oficinas foram realizados no intervalo de

14 a 20 de outubro com a presença do diretor interino Luiz Gonzaga de Carvalho, de Lycerio Alfredo Scheiner, inspetor da Remodelação, e de Oscar Rocha, contramestre dos trabalhos em metais, e demais professores e mestres das outras oficinas.

<b>Curso primário</b>
<p><b>1º ano</b> - Pedro Genésio da Costa, aprovado com distinção, grau 10; Ernane de Carvalho, aprovado plenamente, com grau 9; Manoel Mariano dos Santos, aprovado plenamente, grau 8; Antonio Mariano dos Santos, aprovado plenamente, grau 7; Alberto Ferreira, simplesmente, grau 6; Irimar Carvalho, simplesmente, grau 4; Abdenago de Oliveira, plenamente, grau 8; Pedro Laranjeira, simplesmente, grau 4; Clodoaldo Cabral, plenamente, grau 8; José Calixto da Silva, simplesmente, grau 6; Severino Lobato, plenamente, grau 9; Alcides Faustino de Oliveira, simplesmente, grau 7; Antonio Gomes da Silva, simplesmente, grau 7; Aldalio Dantas plenamente, grau 9; Raymundo Ventura, simplesmente, grau 4; Raymundo Silva, simplesmente, grau 6; Valdemar Bezerra, simplesmente, grau 4; Luis Agapto, plenamente, grau 8; Manoel Sebastião Barbosa, simplesmente, grau 6; Daniel Bezerra, plenamente, grau 8. Os demais foram reprovados por deixarem de comparecer à chamada.</p>
<p><b>2º ano</b> - Francisco C. Rocha, com distinção, grau 10; Pedro M. Matos, com distinção, grau 10; Nelson F. Silva, plenamente, grau 9; José T. Costa, simplesmente, grau 7; Sillas R. Câmara, simplesmente, grau 7; João Batista dos Santos, simplesmente, grau 7; Waldemar T. Galvão, simplesmente, grau 6; Eiberato Rodrigues, simplesmente, grau 7; Augusto S. Trindade, simplesmente, grau 6,3; Francisco Ventura, simplesmente, grau 6; José Marques de Oliveira, simplesmente, grau 6; Antonio N. Silva, simplesmente, grau 5; João Paulino da Silva, simplesmente, grau 5. Reprovados 13 alunos.</p>
<p><b>3º ano</b> - Gonçalves Ferreira, simplesmente, grau 7,112; João Amanso, plenamente, grau 9; Octávio José da Silva, com distinção, grau 10; Amaro Ramiro da Costa, plenamente, grau 8; Luis Marques dos Santos, simplesmente, grau 7,112; Geraldo M. da Costa, simplesmente, grau 7,112. Faltaram à chamada 9 alunos.</p>
<b>1º ano técnico</b>
<p>Jose A. Ferreira, plenamente, grau 8; Ascendino M. dos Santos, simplesmente, grau 7,113. Faltaram à chamada 4 alunos.</p>
<b>Curso de desenho</b>
<p><b>1º ano</b> – Severino Lobato, com distinção, grau 10; José Calixto da Silva, simplesmente, grau 6; Ernani C. de Carvalho, plenamente, grau 9; Antonio M. dos Santos, com distinção, grau 10; Luiz Agpto, simplesmente, grau 6; Aldalio Dantas, simplesmente, grau 7; Francisco Canindé de Oliveira, simplesmente, grau 6; Valdemar Bezerra, simplesmente, grau 6; Pedro Laranjeira, simplesmente, grau 6; Manoel F. Rocha, simplesmente, grau 7; Alberto Ferreira, plenamente, grau 8; Irimar Carvalho, plenamente, grau 8; Clodoaldo C. Trindade, plenamente, grau 8; Abdenago de Oliveira, plenamente, grau 9; Raimundo T. da Silva, simplesmente, grau 7; Manoel S. Barbosa, simplesmente, grau 6; Antonio G. Silva, simplesmente, grau 6; Raimundo V. Silva simplesmente, grau 7; Daniel B. Silva, simplesmente, grau 7; Manoel M. Santos, plenamente, grau 8; Pedro G. Costa, plenamente, grau 9; Wilde Monteiro, simplesmente, grau 6. Os demais não compareceram ao exame.</p>
<p><b>2º ano</b> - Augusto Salvador, simplesmente, grau 3; João Paulino, simplesmente, grau 3; José Marques, simplesmente, grau 3; Liberato Rodrigues, simplesmente, grau 3; Pedro Machado, plenamente, grau 9,112; Francisco Correa, plenamente, grau 9,112; Antonio Nazareno, simplesmente, grau 3; João Batista, plenamente, grau 9; Silas Raposo, simplesmente, grau 3,112; Valdemar Torres, simplesmente, grau 4; Nelson Freire, simplesmente, grau 6; José Tomas, simplesmente, grau 5. Foram reprovados 25 alunos.</p>
<p><b>3º ano</b> - Gançalo Ferreira, simplesmente, grau 5; Otavio José da Silva, com distinção, grau 10; Amaro R. Silva, simplesmente, grau 6; Luiz M. Santos, simplesmente, grau 6,112; Geraldo M. Costa, plenamente, grau 8; Aristeu C. Rocha, simplesmente, grau 5. Deixaram de comparecer à chamada 9 alunos.</p>

Quadro 3 – Exames realizados na Escola de Aprendizes Artífices no curso primário e de Desenho no ano de 1924

Fonte: BRASIL (1924c, n.270, p.1).

Nos quadros 3 e 4 apontaremos os nomes dos participantes dos exames e seus respectivos graus de aproveitamento. A avaliação naquele ano versou sobre o grau de aproveitamento dos alunos no curso primário, no curso de desenho, nas oficinas de serralheria, funilaria, sapataria, alfaiataria e marcenaria. Os alunos que faltaram à chamada naquele dia foram reprovados, o que demonstra a importância atribuída àquele processo avaliativo. Para termos uma idéia, o quadro abaixo identifica os nomes dos alunos e seus respectivos graus de aproveitamento nas oficinas.

<b>Oficina de serralheria</b>
<b>1º ano</b> - Raymundo da Silva, simplesmente, grau 5; Irimar P. Carvalho, simplesmente, grau 4; José Calixto da Silva, simplesmente, grau 6; Severino Lobato, simplesmente, grau 3. <b>3º ano</b> - Amaro Ramiro da Costa, plenamente, grau 8; João Amanso de Oliveira, plenamente, grau 7; Luiz M. dos Santos, simplesmente, grau 6. Faltaram à chamada 28 alunos.
<b>Oficina de funilaria</b>
<b>1º ano</b> - Estevam R. Silva, simplesmente, grau 7; Daniel Bezerra da Silva, simplesmente, grau 6. Faltaram à chamada 5 alunos.
<b>Oficina de sapataria</b>
<b>1º ano</b> - Manoel M. Santos, simplesmente grau 5. <b>2º ano</b> – João Paulino Vieira, simplesmente, grau 5. Faltaram à chamada 6 alunos.
<b>Oficina de alfaiataria</b>
<b>1º ano</b> - Ernani C. Carvalho, simplesmente, grau 4; Geraldo A. Assis, plenamente, grau 8; Aldacio Dantas, simplesmente, grau 5; Antonio M. dos Santos, simplesmente, grau 6; Abdenago de Oliveira, simplesmente, grau 6; Luiz A. Nascimento, simplesmente, grau 4; Pedro G. Costa plenamente, grau 8; Raymundo V. Silva, simplesmente, grau 4. <b>2º ano</b> - Pedro M. de Matos, simplesmente, grau 7; Silas R. Câmara, com distinção, grau 10; Liberato R. Silva, simplesmente, grau 5; João Batista dos Santos, simplesmente, grau 6. <b>3º ano</b> - Octavio J. Silva, simplesmente, grau 7; José A. Ferreira, simplesmente, grau 7. Os demais não compareceram.
<b>Oficina de marcenaria</b>
<b>1º ano</b> - Pedro Laranjeira, simplesmente, grau 5; Clodoaldo Cabral, simplesmente, grau 4; Alberto Ferreira, simplesmente, grau 4; Alfredo F. de Oliveira, simplesmente, grau 4; Augusto S. Trindade simplesmente, grau 4; Jose Marques de Oliveira, simplesmente, grau 4; Antonio G. Silva, simplesmente, grau 5; Manoel F. Rocha, simplesmente, grau 4. <b>2º ano</b> - Francisco Ventura Filho, simplesmente, grau 5; Valdemar T. Galvão, simplesmente, grau 4; Francisco C. Rocha, plenamente, grau 7; Nelson F. Silva, simplesmente, grau 6; Antonio N. Silva, simplesmente, grau 6; José Tomas da Costa, simplesmente, grau 4. <b>3º ano</b> - Aristeu C. Rocha, simplesmente, grau 6; Benedito Armando, simplesmente, grau 6; Geraldo Magela, simplesmente, grau 7. <b>4º ano</b> – S. Monteiro, plenamente, grau 7; Ascendino M. Santos, simplesmente, grau 6. Os demais faltaram à chamada.

Quadro 4 – Exames realizados na Escola de Aprendizizes nas oficinas no ano de 1924.

Fonte: BRASIL (1924c, p. 1).

Os destaques da aprovação *com distinção* ou *plenamente* são reconhecimentos àqueles atributos necessários ao bom trabalhador e cidadão. Alunos aprovados com tais conceitos tornar-se-iam exemplos para os demais. Vale

o registro de que o cerimonial de entrega da premiação foi um ato recorrente, e pedagogicamente utilizado, para dar lições de vida aos alunos. Aqueles que mais se destacavam nos exames tinham seus nomes inscritos no Quadro de Honra da Escola. Para ver seu nome configurando no Quadro de Honra, o aluno precisaria (além da sua aptidão no ofício) ter bom comportamento e boas notas. Por esse sistema meritocrático, foram escolhidos alguns dos primeiros funcionários e professores da Escola de Natal.

O processo avaliativo praticado na Escola aproximava-se daquilo que Foucault (2004, p.152) considera existir nas operações existentes no regime do poder disciplinares: “relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir”. E acrescenta:

Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierárquicos em termos de valor as capacidades, o nível, a *natureza* dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida *valorizada*, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal [...]. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza* (FOUCAULT, 2004, p.152-153).

No mencionado exame, percebemos que alguns alunos demonstravam bom aproveitamento no ensino primário ou no curso de Desenho (quadro 3), mas baixo desempenho nas oficinas que freqüentavam (quadro 4).

Quanto às reprovações, fossem pela falta ao exame ou pela nota, entendemo-las como punição, visto que tinham um valor simbólico de corrigir o aluno pela falta de responsabilidade, por não comparecer a tão importante momento educativo. Enfim, tanto as reprovações como as premiações foram alguns dos mecanismos de formação e disciplinarização dos alunos.

Na concepção de Foucault (2004, p.155), os exames não se contentam em sancionar um aprendizado; são um dos fatores permanentes de um ritual de poder constantemente renovado: “o exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos”.

As exposições e exames foram amplamente realizados, sempre de modo sistematizado, não apenas para demonstrar à sociedade a produção de seus alunos

mas, também, para inculcar-lhes idéias republicanas sobre o trabalho e o progresso, como feitos daqueles que propagandeavam os grandes acontecimentos do regime político.

A figura 11 ilustra a exposição dos trabalhos produzidos pelos alunos das oficinas de sapataria e alfaiataria, no final do ano de 1937, na Escola de aprendizes Artífices de Natal.



Figura 11 – Exposição de 1937 na Escola de Aprendizes Artífices de Natal  
Fonte: GURGEL (2006, p. 5999).

Além das exposições anuais, que aconteciam por ocasião do encerramento do ano letivo, a Escola também participava de outros eventos. Assim, sob a direção de Jeremias Pinheiro C. Filho, o Liceu Industrial se fez presente na Exposição Agrícola e Industrial do Rio Grande do Norte, realizada no pavilhão central do edifício, no dia 20 de outubro de 1939. Na oportunidade, puderam ser expostos vários trabalhos dos aprendizes, como noticiou a imprensa: “artefatos de madeira, de mecânica, trabalhos manuais, além de muitos outros produtos confeccionados naquele estabelecimento de ensino profissional [...] que muito recomendam a capacidade produtiva de nosso povo” (LICEU INDUSTRIAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1939j, n.2569, p.11).

Em 12 de dezembro de 1939, realizou-se a festa de encerramento do ano letivo no Liceu Industrial; como era de praxe, contou com a presença do então interventor federal interino, Aldo Fernandes, além de várias autoridades civis e militares, dos escoteiros do Alecrim e da Liga Artístico-Operária e do corpo docente e discente do Liceu. Registrou-se ainda, nesse dia, a inauguração da sede do centro de escoteiros. “Foi pelo prof. Luis Soares hasteado o pavilhão nacional, ao som do Hino Nacional entoado pelos escoteiros e demais presentes” (LICEU INDUSTRIAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1939c, n. 2607, p. 3).

Após a cerimônia de abertura, ocorreu a entrega dos boletins de promoção aos alunos e dos prêmios a eles conferidos. Encerrando o evento, “os escoteiros do Liceu Industrial juntamente com os seus colegas do Alecrim e da Liga Artístico-Operária, puxados pela banda de música da força pública militar, percorreram as principais ruas da cidade, recolhendo-se em seguida a sua sede” (LICEU INDUSTRIAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1939c, n. 2607, p. 3).

Como podemos observar, a cerimônia não se restringia às dependências escolares; era pública e anunciada com ostentação, para que os moradores e transeuntes assistissem ao evento. E essa publicidade, no meio urbano, fazia-se imprescindível, como forma de propaganda e de legitimação das ações educativas ali desenvolvidas.

Durante o encerramento do ano letivo no Liceu Industrial de Natal, em 29 de novembro de 1941, foi promovida uma festa interna à qual compareceram todos os professores e alunos. O diretor do Departamento de Educação do Estado foi representado pelo professor Joaquim M. Noronha. Inicialmente, o diretor do Liceu, Jeremias Pinheiro Filho, teceu algumas considerações em torno do encerramento dos trabalhos. Concedida a palavra ao professor Joaquim M. Noronha, este proferiu discurso enaltecendo a obra educativa daqueles que procuraram, naquele momento, “dotar o país de estabelecimentos como o Liceu, verdadeira escola de onde haviam de sair os operários conscientes para o engrandecimento da Pátria comum” (ENCERRAMENTO..., 1941, n. 3176, p. 4).

Após o discurso, o professor Joaquim M. Noronha entregou os diplomas aos alunos Paulo Nobre Barreto e Luiz Emídio de Souza, por terminarem o aprendizado na seção de trabalhos de madeira; e a José Martins de Lima, que havia terminado na seção de trabalhos de metal. Também foi feita a entrega de boletins de promoção a todos os alunos.

Em 16 de janeiro de 1942, o Liceu Industrial inaugurou a exposição dos trabalhos dos alunos produzidos, durante o ano letivo de 1941. Inaugurando os trabalhos da referida exposição, o diretor do Liceu ofereceu um *cocktail* aos jornalistas natalenses. Ao evento, compareceram Edílson Varela, Luis da Câmara Cascudo e Américo de Oliveira Costa, personagens ilustres e públicos.

Os trabalhos que ali se encontram são dignos de admiração pelo seu acabamento, destacando-se dos mesmos o quadro de formatura da turma que concluiu o curso e um retrato emoldurado do presidente Getúlio Vargas. Após a visita, o Dr. Jeremias Pinheiro fez servir aos presentes o *cocktail*, sendo por essa ocasião batida várias chapas fotográficas da reunião. [...] a exposição do Liceu Industrial recebeu a visita das autoridades estaduais e federais e das pessoas interessadas (INAUGURADA..., 1942, n.3206, p.8).

Os registros fotográficos foram utilizados em todos os momentos importantes da Escola. Neste trabalho, trazemos alguns deles. A exposição foi encerrada em 22 de janeiro de 1942, tendo recebido destaque as obras produzidas nas oficinas de marcenaria e mecânica (ENCERROU-SE..., 1942, n. 3211).



Figura 12 – Liceu Industrial do Rio Grande do Norte, exposição em 1942.  
Fonte: Acervo CEFET-RN (2006).

Pela exposição realizada em 1942, o então diretor Jeremias Pinheiro da Câmara Filho teceu elogio sobre o coadjuvante da Seção de Trabalhos de Madeira,



Manoel Inácio da Silva, que, “com espírito de dedicação e amor ao trabalho, muito concorreu para o êxito da exposição realizada neste educandário em janeiro de 1942” (LICEU INDUSTRIAL DE NATAL, 1939d)<sup>49</sup>. Como vemos, em todas as ocasiões, procurava-se demonstrar a ação da Escola.

Na entrega dos diplomas aos alunos que concluíram o curso profissional no ano de 1943, foram convidadas autoridades civis, militares e diversos chefes das repartições públicas federal, estadual e municipal de Natal. A turma de diplomados artífices foi constituída pelos alunos: Pedro Martins de Lima, Arquimedes Muniz e Luis Gomes Chacom, do curso de serralheria; e Joaquim Inocêncio Ferreira Filho e Pedro Barbalho Bezerra, do curso de alfaiataria. Foi paraninfo da turma Luiz da Câmara Cascudo (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1944, n. 43).

A exposição realizada em fevereiro de 1946, com os trabalhos produzidos no ano de 1945, extrapolou o tempo predeterminado, por mais dois dias (por ordem do diretor do Liceu), “atendendo a considerável afluência de visitantes”.

Encerrou-se quinta-feira última a exposição anual de trabalhos da Escola Industrial de Natal, que teve este ano concorrida freqüência de visitantes. Embora prejudicada pela carência de material que a Escola teve de enfrentar durante o ano passado, bem como a excessiva elevação dos preços, a exposição dos trabalhos executados em 1945 impressionou vivamente a todos quantos ali compareceram, pelo perfeito acabamento das peças expostas (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1946, n. 191, p. 3).

Esses acontecimentos reportam-nos à administração de Jeremias Pinheiro, marcada por um forte conteúdo moralizador. A expressão do seu poder na direção do Liceu Industrial, pode ser revelada nos trechos dos documentos que localizamos no acervo da Escola, a exemplo do caso de um ex-aluno, Mário Targino de Andrade, que reivindicou o direito de receber o prêmio quando se diplomou artífice da oficina de alfaiataria. Embora esses documentos tenham sido produzidos uma década depois do nosso recorte temporal, tratam de um episódio envolvendo um aluno que estudou no período pesquisado. Essa a razão por que resolvemos trazê-los à tona, não só pelo pleito realizado mas, também, pelo conteúdo histórico: de um lado, a luta para se fazer valer direitos conquistados; de outro lado, a demonstração do autoritarismo da direção da Escola.

---

<sup>49</sup> O Livro de Assentamento de Pessoal do Liceu Industrial tem termo de abertura datado de 1º de outubro de 1939, assinado pelo então Jeremias Pinheiro C. Filho. Possui 100 (cem) folhas, numeradas e rubricadas. Neste, localizamos as posses dos funcionários do Liceu até 1958, mas não consta termo de encerramento.

Em relação à premiação, localizamos, entre os documentos da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal, uma carta do referido aluno, residente no município de Baixa Verde (atualmente, João Câmara), escrita, em 14 de fevereiro de 1952, remetida ao então diretor da Divisão de Ensino Industrial, no Rio de Janeiro, Sólton Guimarães. O aluno havia estudado na Escola e concluído o curso de alfaiate em 1936, mas não havia sido recompensado com a ferramenta, de acordo com o que preceituava o Regulamento (era uma concessão feita àqueles alunos que terminassem o curso e que se destinassem a exercer o ofício). Em sua solicitação, o ex-aluno frisava suas condições socioeconômicas, como sendo “um rapaz pobre, arrimo de família” e que vivia “impossibilitado de ganhar o pão” pela falta da ferramenta. E arrematava: “Como não posso comprar o necessário é que peço-lhe esta caridade e espero que o DD. Sr. advogue a minha causa com justiça” (ANDRADE, 1952).

Em 20 de fevereiro de 1952, o Diretor da Divisão do Ensino Industrial enviou correspondência ao então diretor da Escola, Jeremias Pinheiro, na qual anexava a correspondência do ex-aluno, pedindo providências no sentido de atender ao pedido, fazendo uso da Caixa Escolar.

Em 17 de março do mesmo ano, o diretor da Escola, respondendo a solicitação do diretor da Divisão de Ensino Industrial, revela a impossibilidade de atender àquele apelo pelos motivos abaixo descritos:

a) Segundo informação do próprio Targino, desde 1930, esta Escola não paga o prêmio que o interessado se diz com direito; isso por que os alunos costumavam vender os referidos prêmios, desvirtuando, assim, o verdadeiro alcance da iniciativa; b) sendo irrisória a verba distribuída à Caixa Escolar para atender aos casos normais de necessidades dos atuais alunos, torna-se desaconselhável beneficiar um moço que há dezesseis (16) anos deixou os bancos escolares. Assim, no momento, com a verba de que disponho, não me será possível atender, salvo suplementação de crédito, ao nosso Mário Targino de Andrade (PINHEIRO FILHO, 1952a).

A celeuma em torno da entrega do prêmio ao aluno estava longe de ser resolvida, pois, em 4 de abril de 1952, o diretor Sólton Guimarães remete a seguinte correspondência ao diretor da Escola em Natal:

Meu colega, quando lhe escrevi sobre o ex-aluno Mário Targino de Andrade, não lhe fiz apelo, mas pedi-lhe, pela maneira delicada de tratá-los, a todos os colegas Diretores, que visse o que se deveria fazer com o aluno que, *há 16 anos*, espera a concessão de um prêmio que nunca lhe deram e, ainda, com paciência beneditina espera receber. Se os alunos vendiam o

prêmio que se lhes concedera, vendiam o que era seu. Se, realmente, sentimos que o objeto do prêmio estaria se desviando em seu sentido, claro que deveria ser revogada a concessão, antes que os alunos concluíssem seu curso. Isto posto, não importa que a verba seja pequena (Cr\$ 8.800,00), mas importa, evidentemente, que a Escola se credite pelo que promete, premiando o aluno que a tanto fez jus. Não há, pois, necessidade de suplementação, se esgotada não está a verba, mas penitenciar-se ante o aluno que espera, até hoje, o prêmio que não veio. Remeta-me, em devolução, a carta do aluno em apreço, a qual lhe enviei. Precisamos ser justos e, mais que tudo, pormo-nos, com acerto, em nossos lugares. Espero, assim, que me explique, com clareza, como foi instituído o prêmio para que eu saiba até onde cabe direito ao aluno e poder, então, responder-lhe. Meu abraço cordial (GUIMARÃES, 1952, grifo do autor).

Em 27 de maio de 1952, o diretor da Divisão de Ensino Industrial envia um telegrama à Escola solicitando informações acerca da entrega do prêmio. Em 6 de junho de 1952, Jeremias Pinheiro atesta o recebimento da solicitação e pede tempo para prestar “informações esclarecedoras”. Somente em 18 de julho de 1952, o diretor da Escola presta os esclarecimentos, tal como transcrevemos na íntegra:

Somente hoje me foi possível fornecer-lhe dados mais concretos sobre as pretensões do nosso ex-aluno Mário Targino de Andrade. Ordenei buscas e aqui vão os elementos indispensáveis à solução do caso, com as minhas desculpas pela demora do envio destas informações. O ex-aluno em apreço pleiteia um prêmio de conclusão de curso em ferramentas e utensílios, amparado, ao que se presume, na letra “g” do artigo 13 das Instruções Relativas às Cooperativas e de Mutualidade Entre Alunos das Escolas das Aprendizizes Artífices, hoje Escolas Industriais e Técnicas, baixadas pela portaria de 7 de agosto de 1912, do Exmo. Sr. Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, ao qual estava, então, o Ensino Industrial subordinado. Não sou favorável ao benefício requerido pelo nosso ex-aluno Mário, não só pelos motivos expostos em carta anterior como pelos que vão abaixo, muito embora esteja sempre inclinado a ouvir a orientação final do caso por essa Diretoria: 1º - Os fundos da antiga Cooperativa, conforme as INSTRUÇÕES citadas acima, eram formadas por diárias de alunos, contribuição entre os mesmos da 3ª e 4ª série, percentagens diversas, multas, juros e doações. Convém esclarecer que nem sempre eram pagas as diárias e contribuições dos alunos, motivo pelo qual a Cooperativa lutava com dificuldades financeiras para atender, regularmente, aos seus beneficiados; 2º - O decreto-lei n. 8.590, de 8 de janeiro de 1946, alterando disposições anteriores, estabelece a única fonte de suprimento de verba às *Caixas Escolares*, antiga Cooperativas das Escolas de Aprendizizes Artífices. Observa-se, então, da leitura especial do artigo 5º e seus parágrafos que a dotação orçamentária distribuída às “Caixas” deve ser destinada ao custeio da mão-de-obra dos alunos e ex-alunos e ao desenvolvimento das iniciativas de caráter associativo dos mesmos; 3º - Acresce, ainda, que a distribuição da referida dotação pelas “Caixas Escolares” é proporcional à receita da Escola e corresponde a 40% da renda bruta, resultante dos serviços executados pelos alunos no ano anterior, os quais, ao meu ver, devem ser os únicos beneficiados. Isto posto, suponho que: a) As INSTRUÇÕES, baixadas pela portaria de 7 de agosto de 1912, foram revogadas pelo decreto-lei n. 8.590, de janeiro de 1946; b) Sendo os fundos da Caixa provido, exclusivamente, de trabalhos executados, no ano anterior, pelos alunos e ex-alunos amparados pelo decreto n. 8.590, não seria justo que um aluno diplomado há dezesseis anos, e outros que certamente

aproveitarão a exceção, fosse beneficiado em detrimento dos interesses dos legalmente aqui apresentados. Sr. Sólon, com estes esclarecimentos que julgo ter esgotado o assunto, coloco-me ao inteiro dispor dessa Diretoria para resolver o caso em lide da melhor maneira, sem ônus ou prejuízo para quem quer que seja. Aguardando o seu pronunciamento, apresento-lhe as minhas cordiais saudações (PINHEIRO FILHO, 1952b, grifos do autor).

Buscando amparo na legislação, o diretor manteve-se resistente em conceder o prêmio ao aluno. Localizamos uma correspondência datada de 31 de março de 1953, que a Sra. Raimunda Lira, esposa do ex-aluno Mário Targino de Andrade, escrevera ao Presidente da República, Getúlio Vargas. Nela, havia menção a uma outra carta expedida ao Presidente, em 19 de novembro de 1951, na qual solicitara a nomeação de Mário Targino de Andrade como contramestre da oficina de alfaiataria da Escola Industrial de Natal.

Ainda sobre o conteúdo da carta de 1953, a Sra. Raimunda Lira relata que, na ocasião da conclusão do curso, o seu esposo não recebera a ferramenta a que tinha direito conforme preceituava a letra g, do artigo 13, das Instruções, de 7 de agosto de 1912. No seu relato, a mencionada senhora, informa que, quando esteve em Natal, o Diretor de Divisão do Ensino Industrial, Francisco Montojos, seu esposo procurou falar com ele; no entanto, o diretor da Escola, Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, *proibiu-o* de entrar. Seu esposo procurou-o no Hotel onde estava hospedado mas, ao chegar lá, Francisco Montojos já havia viajado. Acrescenta, ainda, que, dias depois, por intermédio da Escola, o ex-aluno Mário Targino fez um requerimento para enviar ao diretor Francisco Montojos, mas que *lá foi arquivado*. A título de ilustração (e também como prova da submissão a que se condenavam os mais humildes), transcrevemos o trecho final da mencionada correspondência:

O Dr. Jeremias por este motivo disse, que só colocava neste lugar quem fosse diplomado por ele e que o meu esposo podia arranjar este emprego só se fosse por meio de política. Exa. eu não queria acusá-lo, mas, a quase dois anos o meu esposo vive sem trabalhar atravessando esta enorme crise, sou obrigada a valher-me de V. Exa. pois já não suporto mais passar privações e encontro-me em estado interessante sem nenhum recurso. Exa. peço-vos em nome da Bandeira Brasileira e do meu filho que em breve me há de chegar que me faça esta esmola. Confiando que V. Exa. atenderá ao pedido que ora faço e que representa, senão uma verdadeira caridade de Vossa generosa pessoa, subscrevo-me com as minhas cordiais saudações (LIRA, 1953).

Em 7 de abril de 1953, a presidência da República envia ao Ministério da Educação e Saúde a correspondência e solicita as providências cabíveis. No dia 15

de maio de 1953, a Divisão de Ensino Industrial envia novamente correspondência ao diretor Jeremias Pinheiro. Infelizmente, não localizamos, nos documentos pesquisados, informações que atestassem a entrega do prêmio ao ex-aluno.

Após 15 anos na direção da Escola, Jeremias Pinheiro da Câmara Filho foi exonerado do cargo, em 1954. Nada encontramos sobre a sua saída; mesmo assim, arriscamos pressupor que essa *queda de braço* entre ele e o diretor da Divisão de Ensino Industrial, Sólton Guimarães, em face do episódio Mário Targino, pode ter favorecido a sua exoneração.

Observamos, nos relatos transcritos, que o diretor da Escola se manteve relutante em atender às proposições do aluno, o que se enquadra, na análise sobre o poder, que Foucault (1979) denomina de práticas produtoras de sujeição e exclusão, aparentemente ocultas no cotidiano controlado, que submetem, via coação, corpos e mentes, mediante um mecanismo próprio, que é a disciplina. Decerto a escola é um dos importantes espaços institucionais – ao lado das prisões, dos hospitais e dos manicômios – onde o poder disciplinador se faz presente, produzindo indivíduos dóceis e eficientes.

Sobre a administração de Jeremias Pinheiro Filho, Evaristo Martins de Souza pontua:

O Dr. Jeremias Pinheiro tem se revelado um perfeito administrador. Orientando adultos e crianças, como verdadeiro sacerdote em bem do ensino industrial em nossa terra. Eu quase que não devia falar desta maneira, em torno da personalidade do nosso diretor, por me julgar suspeito, mas pertenço aquela escola que afirma: *a verdade deve ser dita ainda que cause escândalo* (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1952, grifos do autor).

Conforme observamos, a administração de Jeremias Pinheiro causou admiração de muitos que por lá passaram durante sua gestão; mas, como é, aliás, natural esse sentimento não foi unânime.

O caso do ex-aluno Mário Targino é uma (entre, provavelmente, tantas outras) prova de que não havia política de integração dos egressos ao mercado de trabalho. Para reforçarmos nossa posição, transcrevemos mais um trecho da palestra de Souza, em que ele revela seu destino ao sair da Escola (o que não deve ter sido diferente do que ocorreu com a maioria dos egressos):

Logo que me vi de posse do meu certificado, tratei de ganhar a vida afim de ajudar o meu pobre pai. Devo vos dizer que, lá fora, nesse tempo, pouco trabalhei pela arte, pois ninguém queria confiar os seus serviços aos alunos que daqui saíssem, em virtude do rotineiro método de ensino em que os mesmos foram instruídos. Seguindo a carreira de comércio, pois em janeiro de 1917 fui colocado como auxiliar de escrita da antiga empresa tração, força e luz, aí permaneci até o dia 16 de julho de 1920, por haver sido nomeado contramestre desta escola, depois de um curso prestado em novembro de 1919, sendo empossado nas minhas novas funções a 17 de julho de 1920 (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1952).

A valorização do trabalho era em nível ideológico, mas não havia ações que proporcionassem a inserção dos egressos no mundo do trabalho. Ainda assim, não podemos negar que toda a propaganda exercida, quer pelas exposições dos trabalhos (conjuntamente com as premiações) quer pelas festas de encerramento e pelos exames, serviu como importante instrumento de consolidação do prestígio da instituição perante a comunidade, bem como para a propagação dos valores republicanos, que, por sua vez, estavam inseridos num contexto mundial regido por um capitalismo em forte expansão imperialista e pela intensificação das inovações tecnológicas.

## **5.2 A ordem, a disciplina e a vigilância: marcas do cotidiano na Escola de Aprendizes Artífices de Natal**

Discorreremos sobre a disciplina que permeou o cotidiano da Escola de Aprendizes Artífices de Natal no período estudado. Cumpre-nos agora inseri-la no contexto social e cultural, bem como evidenciar os mecanismos de vigilância e os dispositivos acionados pela instituição na busca de moldar os sujeitos para atender à disciplina do mundo do trabalho. E por que evidenciar a disciplina<sup>50</sup>, incluindo-a, também como nosso objeto de estudo? Ora, impossível seria não contemplarmos tal abordagem. Afinal o modelo de instituição estudada surgiu mediante a necessidade de adestramento dos corpos para a submissão dos sujeitos.

Para Foucault (2004), a disciplina produz docilidade e eficiência, servindo-se da domesticação e da moralização. Além de punir, faz-se necessário vigiar, corrigir, reeducar, organizando o tempo e o espaço e formulando novas técnicas de

---

<sup>50</sup> A disciplina foi encontrada em sua versão *moderna*, inicialmente nos colégios; em seguida, nas escolas primárias; após isso, adentraram nos espaços hospitalares, sendo que sempre foram utilizadas e impuseram-se para responder problemas de conjuntura, disciplinar dos alunos, dos doentes, dos loucos e da população, para enfrentar doenças epidêmicas (FOUCAULT, 2004).

vigilância. Significa dizer que o poder, mesmo invisível, age potencialmente sobre os indivíduos, sem que necessariamente dê demonstrações de força para que as regras sejam cumpridas. O papel da disciplina é dominar o corpo tornando-o dócil e produtivo; ao mesmo tempo em que diminui sua *utilidade* política, é obediente.

Inicialmente, consideramos que a disciplina distribui os indivíduos no espaço. Muitas vezes, exige a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo, o que Foucault (2004) denominou de *cerca*. A *arte da distribuição* dos indivíduos nesse espaço é processada pela disciplina. Essa é uma indicação de que a forma como os indivíduos estavam distribuídos na Escola nas suas diferentes funções, atendia às exigências disciplinares. Conforme já demonstramos, havia os dispositivos legais (os Regulamentos), que já prescreviam essa distribuição. Nesse sentido, o aprendiz estava submetido a uma vigilância permanente pelo(a) professor(a), ou pelo mestre, os quais, por sua vez, estavam submetidos à fiscalização permanente do diretor da Escola, sendo que este último não escapava à inspeção dos órgãos superiores (inicialmente, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; a partir de 1930, essa fiscalização passou para o Ministério da Educação e Saúde Pública).

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas [quanto] corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimentos, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2004, p. 123).

Na transposição do conceito de disciplina para a nossa análise, destacamos que o dia-a-dia das Escolas de Aprendizes Artífices foi marcado por um forte regime disciplinar, com regras que deveriam ser respeitadas sob pena da aplicação de penalidade já prevista nos regulamentos. De tal maneira que se concedia ao diretor o direito de admoestar ou repreender os alunos, conforme a gravidade da falta cometida e até mesmo excluí-los da Escola, se assim fosse necessário à disciplina, dando imediatamente, neste caso, conhecimento à Diretoria Geral da Indústria e Comércio. Essas práticas educativas utilizadas na Escola foram responsáveis por

manter os corpos em silêncio, em ordem e no cumprimento da disciplina requerida ao cidadão-trabalhador.

O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um *chefe*, é o parêntese inteiro que produz *poder* e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo (FOUCAULT, 2004, p. 148, grifos do autor).

Não só nas prisões e hospitais, mas também nas instituições escolares, o dispositivo que possibilita o controle do corpo (conjunto de forças físicas e psíquicas, que pode ser manipulado, treinado para obedecer e responder, habilitado, multiplicado em relação às suas capacidades) é a disciplina (FOUCAULT, 2004).

Na Modernidade, esses procedimentos atingem o mínimo detalhe, tendo por objetivo a máxima eficácia física e psíquica, mediante o controle ininterrupto. Não se trata mais de obter renúncias a partir de sacrifícios, como na Idade Média, mas, sim, de produzir uma individualidade obediente, utilizando-se das técnicas disciplinares.

Segundo Foucault (2004, p. 121),

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um contínuo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do íntimo e do infinito.

Na Escola de Aprendizes Artífices foram ininterruptas as formas de controle dos indivíduos. O disciplinamento dos corpos foi mantido por meio de práticas que envolviam desde o cumprimento de horários, ao uso de uniformes e à maneira como os meninos deveriam se apresentar em público (dentre outras). Observamos que, assim como militares, os professores utilizaram-se da disciplina como forma de controle, de regulação das habilidades dos alunos.

Embora o Decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices não mencionasse que devia ser ministrada a instrução militar, é possível constatar, se voltarmos ao exemplário já apresentado, a marcante presença desta no interior da instituição.

Para não ir muito longe basta lembrar a festa de encerramento do ano letivo de 1913, que ocorreu na Escola de Aprendizes Artífices de Natal. No evento,



estiveram presentes o então Governador do Estado, Alberto Maranhão, e todos os Deputados Estaduais que, naquela época, encerravam os trabalhos legislativos.

O depoimento do professor Evaristo Martins de Souza, fazendo referência àquele momento é revelador, além de – acreditarmos – insuspeito:

O Sr. Diretor Sebastião Fernandes, homem se grande visão administrativa, com antecedência mandara uniformizar todos os alunos, dando-lhe instrução militar que para tal fim arranjava com o comandante da guarnição federal, que era o cap. Felizardo Toscano de Brito, um sargento para ministrar a referida instrução, cabendo esta incumbência ao sargento Manuel Cavalcante de Albuquerque. Foram construídos na oficina de marcenaria espingardas e sabres de madeira, além de espadas e outros apetrechos bélicos. Formando o batalhão escolar e suficientemente instruídos, os alunos saíram em passeata, pela primeira vez pelas principais ruas da cidade, depois do batalhão haver prestado as contingências de estilo ao Sr. Governador, juntamente com sua casa civil e militar e aos senhores congressistas. O batalhão escolar era composto de uma banda marcial e uma bandeira que nesse dia estava ladeada pela sua guarda de honra. Coube-me nesse dia o posto de 1º sargento, tomando parte na guarda de honra da bandeira, um pouco contramão é verdade, mas tudo era dispensado porque era um batalhão de alunos (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1952).

Eis a prova de que a instrução militar dada aos meninos, além de banir a idéia de fragmentação e contradição à ordem estabelecida, tinha ainda a intenção de causar um fascínio na população por aquele modelo harmônico de formação. E mais: evidenciava o cuidado que o diretor e os professores tinham em instruir os alunos para se exporem no espaço social.

Segundo Veiga (2000, p.410), “a presença da escola e suas manifestações simbólicas de civilidade, progresso, educação compõem exemplos de uma eloqüência silenciosa da qual as crianças não poderiam escapar”. É importante assinalar que a prática dos exercícios militares não foi exclusividade da Escola de Aprendizes Artífices de Natal; também acontecia nas escolas públicas primárias. Na formação de batalhões escolares infantis, a distribuição dos postos era feita consoante a mesma orientação dada pelos militares.

Nas Escolas de Aprendizes Artífices, somente se concedia um *posto de destaque* (forma de estímulo) aos alunos que se faziam merecedores por seu comportamento, por sua aplicação na aprendizagem das oficinas e por distinção militar. Ao que parece, Evaristo Martins de Souza, em seu depoimento, enquadrava-se nesses requisitos. Como percebemos no trecho transcrito, os batalhões foram verdadeiros simulacros das corporações militares: recebiam treinamento e utilizavam

um aparato condizente com o ritual cívico a que se prestavam. Além do fardamento, as crianças desfilavam com espingardas, com os sabres de madeira e outros apetrechos bélicos que representavam o arsenal do Exército.

Aliada às iniciativas de introduzir a instrução pré-militar nas escolas, e em estreita relação com elas, a educação física se generalizou nos estabelecimentos de ensino, em diferentes níveis, marcadamente pela presença de militares nesse processo. A criação da disciplina de Educação Física foi acompanhada de valores diretamente ligados à formação militar dos alunos.

A partir da instalação do Governo Provisório e da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, os militares procuraram garantir o controle sobre a educação física escolar, passando a ministrá-la nas instituições. Conforme Horta (1994, p. 26), “a influência do Exército sobre a prática da educação física nas escolas foi real e duradoura”, assumindo proporções maiores a partir de 1935, quando o problema da educação passou a ser discutido sob o prisma da segurança nacional. Nessa perspectiva, em 1937, o Ministro da Educação Gustavo Capanema criou uma Seção de Segurança Nacional no Ministério da Educação e Saúde.

O resultado da presença do Exército traduziu-se em diversos momentos do cotidiano da instituição. Passemos a destacar alguns dos muitos eventos de conteúdo cívico que marcaram o cotidiano da Escola de Aprendizes Artífices de Natal.

No ano de 1938, os alunos da Escola de Aprendizes Artífices participaram da parada cívica, de 11 de junho de 1938, em comemoração ao 73º Aniversário da Batalha Naval do Riachuelo. A seguir, transcrevemos o texto em que o Comandante da 3ª Companhia da 7ª Região Militar, agradece, entusiasmadamente, a participação da Escola nas comemorações cívicas.

Este comando sente-se satisfeito em congratular-se com essa diretoria, pela brilhante cooperação da vossa escola, na grande parada cívica de 11 de junho corrente, na qual assumiram o sagrado compromisso com a pátria os soldados da 3ª Cia. “Quadros” e o entusiasmo demonstrado pelos alunos, que mais uma vez em praça pública tiveram oportunidade de patentear o seu grau de elevada disciplina. Certo de sempre contar com o apoio deste estabelecimento de ensino que tão sabiamente diriges, apresento-vos os sinceros agradecimentos. Vicente E. P. Pinto, 2º Tenente (ESCOLA DE APRENDIZES ARTIÍFICES, 1938, n. 2189, p. 4).

O jornal *A República* ainda enfatizou os merecidos elogios despendidos pelo representante militar, visto que o diretor da Escola, Melo Barreto, vinha

desenvolvendo importante papel na *correção e disciplina* dos jovens. O tratamento dado pela imprensa aos eventos do Liceu evidencia um interesse, entre seus articulistas e redatores, em demonstrar sua satisfação pela educação ali ministrada, quem sabe, bem nos moldes de sua predileção: voltada para o enaltecimento do regime político e social.

As cerimônias realizadas pela Escola em comemoração aos grandes feitos e vultos republicanos não eram práticas recentes: desde a instalação do novo regime, as festas escolares foram pensadas como momentos de manifestação máxima de emoções e apreço às figuras que haviam se destacado na cena republicana. Nascimento (2004, p. 148) não deixa por menos: “as ações do Estado são sempre espetaculosas. O estado se rege por princípios de teatralidade e busca impressionar o homem comum para conquistar o respeito e a obediência pela sedução que capta os afetos”.

Já sob a direção de Manoel Caetano de Albuquerque Filho, cumprindo-se esse ritual, foi realizada, na Escola, uma homenagem ao centenário do nascimento do Marechal Floriano Peixoto, em 29 de abril de 1939. O evento, que contou com a participação do corpo docente e discentes da instituição, ganhou visibilidade, merecendo, inclusive, um destaque na imprensa:

Abriu a sessão o Dr. Manoel Caetano que, em brilhante oração, disse a finalidade daquela reunião, dando em seguida a palavra ao prof. Francisco Coelho Neves, que leu para os alunos uma palestra discorrendo com clareza em torno do grande vulto republicano, cuja vida foi de dedicação e de amor ao Brasil. Designado em seguida, falou o aluno Irineu Martins de Lima, o qual reportou-se com muito acerto, sobre a figura do inolvidável Marechal Floriano, dizendo aos seus colegas que, naquele momento experimentava o prazer de falar pela primeira vez, em torno de um assunto em que tanto se orgulhava o Brasil. Facultada a palavra, o prof. Evaristo de Sousa discorreu em breve oração em torno da responsabilidade do Marechal, concitando aos presentes que guardassem na memória o nome desse varão ilustre que havia desaparecido deixando exemplos dignificantes para o Brasil e a classe a que pertencia, o glorioso Exército Nacional (LICEU INDUSTRIAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1939b, n.2432, p. 3).

Além dessas práticas de conteúdo cívico, existiam também na Escola as de cunho religioso. No dia 21 de maio de 1939, foi promovida, na Catedral de Natal, a comunhão pascal dos alunos do Liceu, presidida pelo bispo, Dom Marcolino Dantas, e seu auxiliar, Monsenhor Alves Landim (LICEU INDUSTRIAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1939a, n. 2447).

Cabe destacarmos que, desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, não havia menção na legislação sobre as práticas religiosas dos meninos. No entanto, era freqüente a preparação destes para a primeira eucaristia e o acompanhamento do calendário de celebrações da Igreja Católica em Natal. Conforme observamos, a instituição estava impregnada do “espírito” religioso, o qual servia para fortalecer a obediência dos alunos às exigências institucionais.

Decerto, em razão disso, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, determinou que os estabelecimentos de ensino profissionais poderiam incluir a educação religiosa entre as práticas educativas dos alunos dos cursos industriais (BRASIL, 2005b). Evidentemente, a legislação respaldou o que já vinha praticando naturalmente, sem a necessidade de amparo legal.

Em Natal, assim como em várias cidades brasileiras, as escolas se preparavam para as festas. O jornal *A República* registrou, com detalhes, a comemoração pelo dia da Independência (7 de setembro de 1939), realizada no Liceu Industrial de Natal. O evento novamente teve cobertura da imprensa pela sua importância em termos cívicos:

Na ocasião falou a professora Rute Souto, que tem substanciosa locução, disse da grandeza da magnífica data, a sua significação e o seu valor histórico. O prof. Severino Joaquim da Silva e o prof. Francisco Coelho Neves, que por espaço de 20 minutos prendeu os presentes dizendo que o Brasil era a terra da promessa e que a data de 7 de setembro lembra um dos seus grandes feitos dos que se orgulhavam todos os bons brasileiros. Antes, porém de iniciada sessão, foi entoado pelos alunos o Hino Nacional sob a regência do prof. Manoel Prudêncio Petit. Facultada a palavra, o prof. Evaristo de Souza fez uma preleção em torno do dia da pátria. Após foi cantado por todos os alunos o Hino da Independência. Ao encerrar a sessão, o prof. Djalma F. Neiva proferiu entusiástico discurso, referindo-se aos vultos que fizeram a independência e que tanto trabalharam para nos legar uma pátria livre onde o homem trabalha dentro dos verdadeiros princípios de liberdade e justiça. Foi encerrada a sessão com prolongada salva de palmas (AS COMEMORAÇÕES..., 1939, n. 2533, p. 3).

A conotação pedagógica pode ser sentida na descrição feita pelo jornal – diretor, professores, mestres e aprendizes na mesma atmosfera; agradecimentos, discursos, hinos e palmas. A Escola de Aprendizes Artífices, mais uma vez, acentuava o reconhecimento das contribuições que os vultos republicanos do passado promoveram na vida das pessoas.

Nesse sentido, vale o registro de que, em 23 de setembro de 1939, foi comemorada a passagem do 30º Aniversário da criação das Escolas de Aprendizes

Artífices no Brasil. Presidida pelo então diretor, Jeremias Pinheiro Filho, a solenidade teve início com seu discurso ressaltando “o espírito patriota de Nilo Peçanha”.

De início o Dr. diretor fez ligeira locução cheia de entusiasmo concitando aos alunos presentes a sempre venerarem a figura do inesquecível patriota, ao qual deve o Brasil uma de suas maiores iniciativas, qual seja a da criação do ensino profissional técnico que tanto benefício há proporcionado a infância desamparada de nossa terra. Após, falou a prof<sup>a</sup>. Rute M. Souto que, em feliz oração dissertou em torno do problema profissional técnico desde o seu início, tecendo verdadeiro hino de veneração a figura do seu insigne fundador. Depois usou da palavra o prof. Valdemar dos Santos Pereira, recordando o tempo em que freqüentou os estabelecimentos congêneres no Sul do país e que muito se orgulhava de ser na época atual um rebento desse mesmo estabelecimento, apesar de sua condição de professor e de acadêmico de Direito. Concedida a palavra, falou o prof. Evaristo M. de Souza, pondo em relevo os acontecimentos mais em evidência do tempo em que era aluno do referido estabelecimento, rememorando a figura do ilustre brasileiro Dr. Nilo Peçanha, como também a do seu primeiro diretor Dr. Sebastião Fernandes de Oliveira que muito fez em prol do desenvolvimento da Escola de Aprendizes Artífices desta capital. Encerrada a sessão, após eloqüente discurso do Dr. diretor Jeremias P. Filho todos os presentes funcionários e alunos, fizeram 1 minuto de silêncio, em pé, em memória do grande benfeitor da tão útil instituição (LICEU INDUSTRIAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1939g, n. 2547, p. 2).

Conforme percebemos, as festas comemorativas foram rituais que se repetiram, rebuscadas pela descrição dos grandes feitos republicanos, na unificação de valores e na estimulação pela obra educativa do estabelecimento. Para Nascimento (2004, p. 233),

A festa é uma produção social que cria identidade entre os seus participantes. [...] dá origem a valores e sentimentos que funcionam como suporte estratégico das práticas políticas e da vida de um determinado grupo social, suscitando o sentimento identitário.

No intuito de alargar ainda mais os horizontes dos aprendizes, e estimular-lhes o espírito nacionalista, em 22 de setembro de 1939, o diretor da Escola realizou uma visita à sede da “Associação de Escoteiros do Alecrim”, dirigida pelo prof. Luis Soares, buscando informações sobre a possibilidade da organização de um centro de escoteiros com os alunos do Liceu. Durante a visita, o diretor percorreu todos os departamentos da sede social dos escoteiros, suas oficinas, salas de diversões e cinema educandário.

O professor Luis Soares depois de aplaudir a atitude de Jeremias Pinheiro Filho prometeu auxiliá-lo na realização de seu plano educativo e dentro de poucos dias uma delegação de escoteiros do Alecrim, chefiada pelo respectivo diretor, retribuirá a visita do novo diretor do Liceu estabelecendo uma ação mútua em proveito da *educação da juventude pobre* (LICEU INDUSTRIAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1939f, n. 2545, p. 4, grifos nosso).

Jeremias Pinheiro Filho via no escotismo um aliado para completar a obra educativa que pretendia imprimir na sua gestão. Assim, incorporou-o como uma nova orientação na parte educacional daquele estabelecimento de ensino. Mas em que consistiria a prática do escotismo em uma instituição de ensino profissional?

Inicialmente, cabe-nos dizer que o escotismo foi introduzido no Brasil no momento em que era vivida uma onda de nacionalismo efervescente, iniciada no país a partir dos anos 20. Já nos anos 40, tornou-se uma prática escolar de natureza cívico-patriótica, bastante difundida nas escolas públicas, que serviu para a alimentar o projeto político-ideológico de consolidação da nacionalidade brasileira.

O escotismo tinha como objetivos, conforme os estatutos e regulamentos da Associação Brasileira de Escoteiros apresentados por Campos (1922 apud SOUZA, 2000):

- 1º – Eugenia, na parte referente à educação física, à saúde, ao vigor e à destreza das gerações novas, homens e mulheres;
- 2º – Civismo, não apenas reduzido a ensinamentos cívicos, mas o hábito de realizar os deveres cívicos, mercê das convicções adquiridas;
- 3º – Inteligência, isto é, o desenvolvimento de algumas das mais notáveis qualidades intelectuais, a urgência, a logicidade, a divisão pronta;
- 4º – Caráter, considerado como o hábito adquirido pela prática sistemática da bondade, em casos concretos, dia a dia, como o horror à mentira e correlato amor à verdade, à pontualidade.

A associação entre educação cívica e nacionalismo promoveu o entusiasmo pelo escotismo e sua veneração nas escolas públicas, fato que favorece a compreensão dessa prática no interior do Liceu Industrial de Natal.

Em 14 de outubro de 1939, os escoteiros do Alecrim, acompanhados da respectiva banda de música, e tendo à frente o seu diretor, prof. Luis Soares, realizaram uma visita ao Liceu Industrial de Natal.

Com riqueza de detalhes, *A República* registrou que os visitantes foram recebidos pelo diretor do Liceu Industrial, Jeremias Pinheiro Filho, e demais

funcionários, e conduzidos ao salão nobre da instituição, onde estavam presentes alunos e professores. O Professor Luis Soares, aproveitando o fato de que naquela semana se havia dado início às comemorações pelo dia da criança, proferiu um discurso aos presentes, por cerca de 30 minutos, frisando a importante contribuição do escotismo à educação, que entendia “como principal fator para preparar o homem para a vida real” e que somente com sua prática poderia o Brasil alcançar tal objetivo.

Após, falou o Dr. Jeremias P. Filho que demonstrou o seu idealismo em torno do movimento educativo do Estado, prometendo seguir o exemplo do benemérito prof. Luis Soares, fundando no Liceu Industrial o primeiro grupo de escoteiros. Finalizou sua oração agradecendo a visita do esforçado educador norte-rio-grandense, em seu nome e de todos os seus auxiliares. Em seguida o prof. Luis Soares e os escoteiros percorreram todos os departamentos e sessões de oficinas daquele estabelecimento colhendo ótima impressão da ordem e asseio ali observados ((LICEU INDUSTRIAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1939h, n. 2564, p. 2).

Foi imperiosa a presença do Centro Lútero Recreativo do Liceu Industrial, após sua fundação, na exaltação das datas cívicas. Em virtude da passagem do 75º Aniversário da Batalha de Riachuelo, foi realizada no Liceu Industrial, no dia 16 de junho de 1940, com a presença do diretor e dos docentes, uma comemoração ao “feito da gloriosa Marinha na manhã de 11 de junho de 1865”.

Aberta a reunião, o estudante Antônio Costa fez um substancial discurso, lembrando os fatos mais importantes da memorável peleja, invocando os nomes de Francisco Manoel Barroso, Marcílio Dias e Grenhalg. Ainda falaram sobre a data, Os Ultimanistas Luiz e Francisco Souza, por fim, o presidente Antônio Costa encerrou a sessão, tendo antes convidado os escoteiros do Liceu para tomarem conta na parada escotista que se realizaria às 15 horas, também em homenagem a magna data (LICEU INDUSTRIAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1940b, n. 2756, p. 8).

Para reforçarmos, mais uma vez, a forte ligação da Escola com o Exército, informamos que, em 16 de julho de 1940, com a presença do 2º Tenente Francisco Gomes, foram realizados os exames de atiradores (alunos da Escola), que constituíram a turma de reservistas de 1940, num total de 25 candidatos do Liceu Industrial. O diretor da instituição manifestou sua satisfação àqueles que demonstraram apreço pela iniciativa, visto que estavam contribuindo para “o bom princípio da ordem e cidadania”. Era importante que a sociedade soubesse que o Liceu, “além das vantagens que oferece ao ensino profissional, ainda anualmente dá

um grande contingente de reservistas [alunos], todos aptos ao cumprimento do dever para com a pátria” (LICEU INDUSTRIAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1940c, n. 2780, p. 7).

Em virtude de a Escola de Aprendizizes Artífices ainda ser considerada de nível primário, vemos que o mesmo tratamento dado às escolas primárias foi transportado para o nível de ensino profissional, pois como bem expressa Souza (2000),

As práticas de militarização da infância revelam mais uma das faces da configuração do currículo do ensino primário. Elas demonstram como as políticas de educação popular aliaram a educação moral e cívica às políticas do corpo.

A concretização da República brasileira somente se realizaria com a inculcação de um sentimento de pertencimento, ou seja, “uma comunidade de homens que compartilhassem uma história e uma cultura simbolizada por uma bandeira e um hino (FONTANA, 1982 apud VEIGA, 2000).

Na fotografia a seguir, percebemos quão importante era todo o ritual em que se circunscreviam as práticas cívicas. Em destaque, os alunos do Liceu Industrial, devidamente uniformizados e se perfilando em um espaço localizado nos fundos do prédio da Avenida Rio Branco, realizando o ritual de Passagem da Bandeira. Nessa cerimônia, fazia-se necessário que todos os alunos estivessem fardados e se mantivessem em posição militar.





Figura 13 – Solenidade de passagem da Bandeira no Liceu Industrial do RN (1942)

Fonte: Acervo CEFET-RN (2006)

Em conformidade com a intenção de (trans)formar os indivíduos em futuros trabalhadores-cidadãos, foi instalada (anexa ao Liceu Industrial) a Escola de Instrução Militar, denominada de EIM 271.

Atribuímos a existência dessa escola de instrução militar ao fato de, no ano de 1939, ter sido aprovada uma nova Lei do Ensino Militar, a qual tornou obrigatória a instrução pré-militar também para os alunos menores, inscritos nos institutos civis de ensino público e secundário. Essas escolas ficaram sob o controle da Inspeção Geral de Ensino do Exército. Seus programas foram compostos pela “prática de instrução elementar de ordem unida (sem arma), a iniciação na técnica do tiro e o ensino rudimentar da instrução geral (regras de disciplina, hierarquia militar, organização do Exército, etc.)”, segundo Horta (1994, p.54). O certificado que poderia ser obtido pelos meninos, a partir dos 12 anos de idade, favoreceria a redução do tempo de prestação do serviço militar aos jovens. A educação militar tinha como finalidade inculcar um sentimento de patriotismo, o desenvolvimento das virtudes cívicas, bem como promover a moralização.

Como vimos, além de a instrução militar ter sido utilizada para realçar a ordem e a submissão na Escola, ela também contribuiu, com seus alunos, para a formação dos contingentes do Exército, o que demonstra a existência de resquícios na forma de recrutamento feita a partir da primeira metade do século XIX.

O escotismo e a EIM foram responsáveis pelo *encantamento* dos indivíduos pelas práticas militares; aliado a isso, destacamos o respaldo que a legislação passou a dar a tais instituições. Além disso, acreditamos que a eclosão da Segunda Guerra Mundial favoreceu a insistência dessas práticas no interior da instituição, uma vez que, em 1943, a EIM ainda funcionava anexa ao Liceu Industrial e abriu matrículas naquele ano (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1943, n. 39). Assim sendo, havemos de convir: as mudanças operadas pela Lei Orgânica, no ano de 1942, em nada alteraram as práticas militares dentro das instituições públicas de ensino profissional.

Em 12 de outubro de 1940, em comemoração à Descoberta da América e ao primeiro aniversário da fundação do 1º Grupo de Escoteiros Artífices, foram reunidos todos os alunos e professores no principal salão do Liceu<sup>51</sup>, onde o diretor realizou um discurso enaltecendo a figura de Cristóvão Colombo, bem como ressaltando os benefícios concedidos ao Liceu com a implantação do escotismo. Após a cerimônia de abertura, foi concedida a palavra à professora Rute Souto, que discorreu sobre a significação daquele dia para a América, segundo ela,

Continente onde reina a paz e o progresso de um povo civilizado. O aluno do 6º ano Francisco de Souza em nome do Centro Lútero Recreativo também falou sobre a data, sendo aplaudido por sua oração. Encerrando a reunião o Dr. Jeremias, congratulou-se com os presentes terminando por saudar os escoteiros artífices por mais uma etapa vencida, salientando o nome do Dr. Getúlio Vargas, *pelos grandes feitos da aproximação das duas Américas* (O LICEU..., 1940, n. 2854, p.3, grifos nosso).

O relato jornalístico que *A República* apresentou pela passagem das comemorações realizadas, no Liceu Industrial, pelo Descobrimento da América deixa transparecer, em seu conteúdo, a pregação emblemática do *plantar hoje para colher amanhã*. Esse foi sempre o tom discursivo dos episódios comemorativos.

Aliada as práticas militares, as práticas esportivas fizeram parte do cotidiano do Liceu Industrial no intuito de evitar maus hábitos e vícios que comprometessem à saúde do corpo, mas que proporcionasse um indivíduo saudável, viril e forte. Localizamos alguns registros que dão conta dessas práticas.

Em comemoração à semana da Independência, ocorrida no ano de 1941, registra-se a realização de competições esportivas entre os alunos do Liceu e os

---

<sup>51</sup> O salão principal do Liceu era destinado às reuniões, recepções de autoridades e às solenidades cívicas ou culturais.

alunos do Atheneu Norte-Rio-Grandense. A partida ocorreu no dia 7 de setembro de 1941, na praça de desportos do Liceu Industrial, com as modalidades esportivas de voleibol e basquetebol, sob a arbitragem de Humberto Nesi e Geraldo Serrano (O LICEU..., 1941, n.3103). Era um hábito do Liceu convidar outras instituições escolares para essas competições, conforme constatamos em nossa investigação.



Figura 14 – Partida de futebol realizada no Liceu Industrial (07 de setembro de 1941).

Fonte: GADELHA (2007)

A alusão feita à existência da praça de esportes do Liceu Industrial revela a importância que foi dada à construção dos prédios destinados a esse modelo de instituição, os quais deveriam constituir espaços disciplinadores quanto às práticas moralizantes e higiênicas. Essas foram idéias que orientaram os poderes públicos em pensar a organização dos espaços escolares permeada pela ótica de disciplinar e conformar os corpos.

“A questão do corpo, do movimento, dos exercícios ou da ginástica” (GONDRA, 2000, p. 534), esteve presente nos discursos higienistas desde o século XIX, e ganhou visibilidade e ocupou lugar privilegiado na educação escolar, no intuito de produzir um colégio, alunos, professores e mestres higienizados.

No Liceu Industrial do Rio Grande do Norte, as aulas de Educação Física (que ilustramos na figura 15) e os exercícios militares auxiliavam na precisão dos movimentos dos corpos.



Figura 15 – Aula de Educação Física no Liceu Industrial (1942)  
Fonte: CEFET-RN (2006).

Eis aí, na visão que a fotografia proporciona, a associação da educação higiênica à prática da educação física, ambas contribuindo para o mesmo ideário (mesma filosofia): a primazia do corpo sobre a alma, do concreto sobre o abstrato ou da matéria sobre o espírito. A prática esportiva era vista como saudável e benéfica ao fortalecimento do corpo, bem como serviria para formação de uma nação civilizada e saudável que pudesse contribuir na construção social do país.

A questão do corpo, do movimento, dos exercícios ou da ginástica é uma preocupação que ocupa lugar privilegiado na agenda médica fazendo com que, ao tratar da educação escolar, também incluía esse tema como um dos aspectos a ser observado no rol de recomendações por eles estabelecidas, de modo a produzir um colégio, alunos, professores e mestres higienizados (GONDRA, 2000, p. 543).

Ao que ainda nos indica a fotografia, a forma e o movimento do corpo eram desenvolvidos metodicamente. Realizados ao ar livre, os exercícios com o tronco eram utilizados não só para estimular uma forma corporal duradoura mas, também,

para trabalhar a respiração. Os exercícios físicos ainda contribuíam para a formação do caráter e a assistência ao civismo.

As fontes pesquisadas atestam que, os exercícios físicos foram orientados pelo o que Vago (2000, p. 129, grifos do autor) chamou de “*primado da correção e constituição dos corpos*. A pretensão imediata com a presença da ginástica nas práticas escolares esteve fortemente marcada pela crença na sua capacidade de endireitar e robustecer os corpos [...]”.

Na edição do dia 14 de maio de 1942, *A República* deu publicidade à temporada esportiva iniciada no Liceu Industrial no dia 12 de maio. Dentre os destaques, ressaltou o encontro amistoso (como preliminar), entre as equipes da Escola Profissional do Alecrim e da Escola Industrial de Natal.

Terminando o tempo, verificou-se a vitória da equipe da Escola Industrial, à qual foi oferecida, pelo professor Pedro Pinheiro de Souza encarregado dos esportes daquele educandário, uma taça, confeccionada pelo próprio ofertante, que a entregou aos vencedores, logo em seguida ao término do jogo. Atuaram como juiz fiscal da pugna, os Srs. Djalma Maranhão e Humberto Nesi, os quais se portaram com imparcialidade e justiça. A iluminação do campo esteve magnífica (NA ESCOLA..., 1942, n. 3400, p. 8).

Faz-se relevante o registro de que, além da ênfase dada aos exercícios físicos, a higiene alimentar não ficou fora das preocupações da instituição, pois cumprindo as novas determinações da organização que fora dada pela Lei Orgânica do Ensino Industrial no país, passou-se a realizar, no seu refeitório, uma série de palestras instrutivas em torno do “magno problema – higiene alimentar –, palestras estas proferidas pelos professores daquele educandário, na presença de todos os alunos, na hora da refeição às 11:45 [...]”, tomando por base os conselhos existentes no livro recém-publicado do professor Peregrino Junior<sup>52</sup> – *Alimentação, problema nacional* (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1942a, n. 3253, p. 4). Parece, a nosso ver, que se pretendia, por variados recursos, *apagar* os ditos *maus hábitos* que os meninos traziam para a Escola. Era necessário, então, inculcá-los outros – aqueles socialmente aceitáveis, além inculcá-los novos códigos de civilidade. As boas maneiras

---

<sup>52</sup> Peregrino Júnior foi jornalista, médico, contista e ensaísta. Nasceu em Natal–RN, em 12 de março de 1898, e faleceu no Rio de Janeiro–RJ, em 12 de outubro de 1983. Fez o curso primário no Colégio Diocesano Santo Antônio e no Grupo Escolar Augusto Severo, os estudos secundários no Ateneu Rio-Grandense, cursando ao mesmo tempo a Escola Normal. Ainda estudante, exerceu grande atividade jornalística. Lançou o jornal *A Onda*, em que escreveu um artigo contra o diretor da Escola Normal e professor do Ateneu, que provocou enorme celeuma e custou-lhe a saída do colégio (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2007).

eram fundamentais para higienizar o ambiente, combatendo todas as doenças infectocontagiosas.

Para evidenciarmos esse argumento, recorreremos a Nascimento (2004, p. 211) quando afirma que os novos hábitos contribuiriam para

disciplinar o comportamento, através da imposição dos novos padrões de comportamento socialmente estabelecidos. A Escola era, deste modo, um espaço de civilidade que formava hábitos de comportamento juntamente com as lições e os manuais de leitura e escrita.

Portanto, as instituições educacionais deveriam preparar o novo cidadão a partir de novas estratégias baseadas nos valores que estavam sendo idealizados. O pronunciamento de Vago (2000, p. 126) é esclarecedor quanto a essa proposição:

Ancorada em pressupostos de uma decantada racionalidade científica, destacando-se sua sintonia com teorias racistas e higienistas que circulavam no País, a escola, em seu novo molde, foi projetada como instituição capaz de introjetar nas crianças maneiras julgadas superiores, modos considerados civilizados, orientando-as para assumir condutas inteiramente distintas daquelas que possuíam. Nesse movimento, os corpos das crianças tornaram-se alvo do investimento da escola, sendo colocado no centro das práticas educativas: constituiu-lo, ou reconstituí-lo, racionalmente, tornou-se atribuição da escola.

Vários indícios desse primado pudemos perceber nos documentos investigados. Dentre as estratégias de inspecionar e regenerar os corpos, a instrução pré-militar foi amplamente difundida na escola. Nos estabelecimentos de ensino profissional, devemos destacar que essa preocupação não se ausentou do texto da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, que a materializou nas “práticas educativas”, as quais seriam destinadas aos alunos regulares (aqueles obrigados a aulas, a exercícios e exames escolares), excetuando-se os alunos ouvintes<sup>53</sup> (sem obrigação do regime escolar). Por essa Lei, constituíam-se práticas educativas: a Educação Física, obrigatória até os 21 anos de idade, e que seria ministrada de acordo com as condições de idade, sexo e o trabalho de cada aluno; e a educação musical, obrigatória até os 18 anos, que seria dada por meio de aulas de exercício do canto orfeônico<sup>54</sup>. Também recomendava a Lei que aos alunos fosse dada a

---

<sup>53</sup> O aluno ouvinte era aquele que não tinha sido habilitado nos exames finais, mas que poderia freqüentar a(s) disciplina(s) que fosse(m) necessária(s) à conclusão do curso.

<sup>54</sup> O ensino do canto no currículo das escolas brasileiras remonta ao século XIX. Nos Pareceres de Rui Barbosa houve destaque para a importância do ensino da música e do canto. A educação

instrução pré-militar, até atingirem a idade própria de instrução militar (BRASIL, 2005b).

As *Diretrizes pedagógicas* para a instrução pré-militar foram estabelecidas em setembro de 1942, via Portaria do Ministro da Guerra (HORTA, 1994). Essencialmente, compuseram os objetivos da instrução pré-militar a inculcação do dever militar e a formação do futuro soldado.

Na solenidade de comemoração do *Dia do Livro*, em 14 de agosto de 1942, o Centro Lútero Recreativo participou ativamente da cerimônia. Na ocasião, o diretor do Liceu Industrial, Jeremias Pinheiro, baixou uma Portaria recomendando aos professores, aos coadjuvantes e aos funcionários que comparecessem à cerimônia. A estes caberia fazer a oferta de um livro para a biblioteca *Nilo Peçanha* do referido Centro, que estava sendo inaugurada, como também para a *Biblioteca Sebastião Fernandes* do Liceu. A sessão de inauguração da Biblioteca foi presidida pelo aluno Pedro Martins, presidente do referido Centro, e assistida pelo diretor, Jeremias Pinheiro, e demais professores.

De início o Sr. presidente leu um discurso, enaltecendo o franco e leal apoio que vem tendo por parte do diretor da escola, que não tem poupado esforços no sentido da manutenção da tão útil instituição que visa, sobretudo, o desenvolvimento moral e intelectual dos educandos daquele estabelecimento. Escalado para falar sobre diversos assuntos, fizeram-se ouvir os alunos Joaquim Inocêncio Brinco, Luiz Chacon, Francisco Martins, João Francisco da Cruz e Ney Cavalcante de Souza. Foram oferecidos a biblioteca “Nilo Peçanha” pelos Srs. professores, diversos volumes de obras de volumes nacionais, além de um que foi oferecido pelo Sr. Antonio Potengy de Carvalho, ex-aluno, residente em Ceará-Mirim, cuja entrega foi feita pelo Dr. Jeremias Pinheiro que nesta ocasião fez ressaltar a lembrança feliz do ex-aluno que não havia esquecido o estabelecimento onde fez seus primeiros estudos. Cedida a palavra, falaram os professores Ruth Marinho Souto, Evaristo Martins de Souza e Severino Joaquim da Silva. [...]. O presidente, encerrou a sessão com prolongada salva de palmas (LICEU INDUSTRIAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1939e, n. 2533, p. 3).

Percebemos que em todas as cerimônias, cívicas ou não, houve sempre um conteúdo formador de elevação moral dos sujeitos envolvidos e de transmissão positiva das práticas pedagógicas peculiares àquela instituição. Destacamos ainda que, ao longo do período pesquisado, a imprensa local exerceu um papel relevante na consolidação dessas práticas. Conforme demonstramos em trechos anteriores (e no fragmento acima, especificamente) a imprensa também exerceu importante papel

na difusão da prática do escotismo no Liceu, mas sempre o fez atrelando-o à obra educativa do diretor Jeremias Pinheiro. Decerto a imprensa não sabia tudo. Naquele evento, por exemplo, o diretor necessitou baixar uma Portaria para que não houvesse falha no grande objetivo: arrecadar livros. Muito provavelmente, uma revelação de que nem sempre as participações às cerimônias foram espontâneas ou que o diretor dirigiu com *mão de ferro* o Liceu. Mas o importante era comemorar.

Um ofício circular enviado pelo diretor Francisco Montojos, a já denominada Escola Industrial, solicitava que esta promovesse a comemoração, no dia 14 de abril de 1942, do dia *Panamericano*, instituído pelo Decreto nº 19.685, de 10 de fevereiro de 1931, “como símbolo comemorativo da soberania das nações americanas e união voluntária de todas elas em uma comunidade continental”. Montojos ressaltou: “na hora trágica em que começamos a sentir os efeitos da Guerra, brindemos o dia Panamericano [...], com hino de paz vitoriosa, em louvor a verdadeira comunhão dos ideais entre todos filhos de Colombo”. Para a cerimônia, o diretor Jeremias Pinheiro convidou Câmara Cascudo, com o objetivo de este proferir uma palestra relativa à data (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1942b).

Nos diferentes momentos a que nos reportamos, identificamos, nos discursos, uma permanente associação à necessidade de formação do cidadão-trabalhador por meio de práticas de forte cunho moralizante e utilitarista. Foram muitos os instrumentos incumbidos de formação do nacionalismo: as edificações, a introdução de novas disciplinas no currículo, as práticas de conteúdo cívico, como as cerimônias destinadas às comemorações dos grandes nomes nacionais, os livros escolares... Tudo isso traduzido em um único e verdadeiro propósito: forjar o sujeito dentro dos ideários de construção de uma *cultura nacional*.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é o primeiro que se dedicou a investigar a trajetória da Escola de Aprendizes Artífices de Natal, no período compreendido entre 1909 e 1942, a partir de abundante acervo (ainda inexplorado). As fontes documentais (livros de matrícula, diários, cartas, fotos etc.) oportunizaram-nos reconstituir a memória da instituição, trazendo à cena seus principais atores, os participantes mais diretamente envolvidos na história do ensino profissional (professores, diretores, alunos etc.) no Rio Grande do Norte. Os demais documentos consultados (inclusive o jornal *A República*) constituíram importantes instrumentos para a compreensão da trajetória da instituição pesquisada. O jornal *A República* foi imprescindível na tessitura do texto por ter se caracterizado (naquela época) como formador de opinião pública e por veicular notícias sobre o cotidiano da sociedade norte-rio-grandense, traçando um completo perfil dessa gente, quer se tratasse da vida política, moral, religiosa ou social.

Para trabalharmos o objeto de estudo, foi necessário retratar a existência do Colégio de Educandos Artífices (primeira escola destinada ao ensino profissional primário), instituição criada no 1858, no governo do então Presidente da Província do Rio Grande do Norte, Antônio Marcelino Nunes Gonçalves, e fechado em 1862, no governo de Leão Veloso. As evidências sinalizaram no sentido de que esse educandário revestiu-se de um caráter muito mais corretivo (de condutas) do que propriamente profissionalizante (como determinava a legislação), mas contribuiu, secundariamente, para a constituição de uma mão-de-obra qualificada. Mas não podemos omitir o fato de que, pelas práticas autoritárias (e/ou elitistas) a incorporação dos meninos oriundos das camadas populares ao ensino profissional foram consensuais quanto ao aspecto moralizador e por cerceá-los do convívio social.

Enquanto o Colégio de Educandos Artífices teve duração efêmera, as 19 Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909 (Decreto nº 7.566), continuaram funcionando ao longo de todo o século XX. São 96 anos de atividade ininterrupta, apesar das diferentes denominações até transformarem-se nos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET. A instituição focalizada neste trabalho, por exemplo, completará seus 100 anos de existência em 2009.

No intuito de promover o controle das camadas populares, o ensino profissional foi amplamente defendido pelos republicanos. Mas seu uso, visando a esse fim, foi mudando historicamente com o avanço das relações capitalistas (e da indústria). Fundadas em diferentes contextos (políticos, sociais e econômicos), as instituições tiveram, essencialmente, seu foco voltado para o mesmo segmento populacional, ainda que variasse a denominação: *pobres e desvalidos*, *desvalidos da sorte* e *desfavorecidos da fortuna*.

A justificativa apresentada para a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, por seu fundador Nilo Peçanha, em 1909, respaldou-se nas condições sociais vividas pela maioria da população (o problema da pobreza). No entanto, analisá-las, tomando por base apenas o seu caráter assistencialista ou de formação de mão-de-obra, seria estreitar o alcance da modalidade de ensino a que foram destinadas. Mesmo porque, por fazer parte de um sistema de ensino, essa modalidade (o ensino profissional) procurou forjar um modelo de indivíduo, em face dos ideais republicanos.

O ensino profissional desenvolveu-se no País sob a direção e inspeção do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; até que, em 1930, passou à alçada do Ministério da Educação e Saúde Pública. As Escolas tiveram seus diretores indicados pelo Governo Federal, como forma estratégica de legitimação política. Desde sua criação, os processos sucessórios (que, durante o período estudado foram inúmeros) fizeram-se marcar pela estreita relação com a classe política dirigente do Estado.

Ao longo de sua trajetória, o controle disciplinar foi mantido por meio das punições (eliminações) e das recompensas (inscrição no quadro de honra). E para que esse controle se efetivasse, os(as) professores(as), os mestres e os diretores foram extremamente importantes. Mas nenhum administrador ganhou tamanha visibilidade quanto Jeremias Pinheiro da Câmara Filho (pelo menos foi o que atestamos ao longo de sua administração).

A Escola de Aprendizes de Natal (assim como as demais do País), em seu desenvolvimento, apresentou problemas, especialmente quanto ao preparo insuficiente dos mestres, às precárias instalações e ao longo período que amargou pela falta de um currículo uniforme.

Foram essas condições objetivas de funcionamento que levaram, em 1920, à criação do Serviço de Remodelação. A partir do diagnóstico realizado pela equipe

que o constituiu, foi proposta a industrialização das Escolas. Mas somente em 1926, essa proposição se concretiza pela Consolidação dos Dispositivos Concernentes à Escola de Aprendizes Artífices.

Mostramos que as práticas pedagógicas de controle utilizadas pela Escola de Aprendizes Artífices, respaldadas pedagogicamente procuraram homogeneizar os indivíduos. Para isso, foram imprescindíveis os mecanismos de vigilância de que se lançou mão. Bem mais eficazes e produtivos do que as antigas formas de punição (prisão no xadrez do Colégio, por exemplo). Impossível negar que as normas que cercaram o funcionamento da Escola foram responsáveis pela construção de relações que marcaram a vida dos indivíduos que por ela passaram (a exemplo dos discursos apresentados e transcritos no texto).

Constatamos que, contrariando a corrente nacional de efervescência econômica, a Escola de Aprendizes Artífices de Natal, naquele momento histórico, atendeu à preocupação de cunho mais político-ideológico do que àquela voltada ao desenvolvimento econômico e educacional da população norte-rio-grandense. Isso em razão de sua orientação pedagógica, que, pretendendo contribuir para a construção da nacionalidade, priorizava a ordem, o progresso e o amor à Pátria. Cabe esclarecermos que a Escola de Aprendizes Artífices de Natal, mesmo que, inicialmente, tenha atendido a uma pequena parcela de excluídos social e economicamente (seu público alvo), significou, para a sociedade natalense, mais do que uma escola de nobres propósitos.

Vale ressaltar que o ensino de ofícios não pode ser reduzido apenas à mera necessidade de formação de mão-de-obra; mais do que isso, favoreceu a concretização do modelo de sociedade no qual foi concebido. E, por certo, não é possível conceber sua história de maneira unívoca, devido aos sujeitos envolvidos na sua trajetória. Seus fundadores, representantes da elite política e econômica brasileira, organizaram esse nível de ensino profissional com o objetivo de formar um trabalhador não apenas dotado de capacidades técnicas, mas um sujeito com ética e disciplina, a fim de poder sobreviver no mundo do trabalho em uma sociedade capitalista. Logo, para se *forjar* esse trabalhador, foi sistematizado um modelo de formação, pautada em um nacionalismo exacerbado, que tinha como pretensão dar vida a um sujeito obediente e disciplinado. Daí a importância atribuída a práticas como os desfiles cívicos, as exposições, a premiação dos alunos e o surgimento do escotismo no já nominado Liceu Industrial (visto como fator de

educação do caráter e de defesa da Pátria). Todos esses foram elementos que buscaram cultivar, na sociedade da época, a representação de um corpo único e harmônico, como deveria ser a Pátria e a nova ordem estabelecida pelo regime republicano. Os desfiles pelas ruas de Natal manifestaram todo o sentido simbólico da Escola no meio social; mas em nenhum momento deveriam suscitar conflitos próprios da estrutura econômica, cultural e política.

Nesse sentido, as práticas de militarização utilizadas na instituição revelaram mais uma das facetas do currículo do ensino e das políticas de educação popular, que aliaram a Educação Moral e Cívica às políticas do corpo. Civismo, patriotismo e nacionalização foram ideais que expressaram as nem sempre bem sucedidas políticas de condução da educação das camadas populares. O modelo de educação serviu para conformar os aprendizes, paulatinamente, a uma concepção de vida, disciplinando-os e ajustando-os às novas condições de trabalho.

Muitos desses elementos se inserem na perspectiva do continuísmo (que já mencionamos). Isso porque a cultura escolar presente nas duas instituições estudadas foi permeada por mecanismos de vigilância, controle, julgamentos, prêmios e penas. Com base nisso, acreditamos que alguns aprendizes abandonaram a Escola pela ininterrupta vigilância e controle a que foram submetidos. Alguns abandonos podem ser tomados como focos de resistência? Optamos por acreditar que foram reações normais de indivíduos que não suportaram algumas situações de constrangimento. Em contrapartida, faz-se necessário sublinhar que muitos meninos não chegaram a concluir seu curso, em decorrência das condições materiais em que viviam: desde muito cedo, precisaram trabalhar para ajudar na complementação da renda familiar. Por outro lado, também constatamos que muitos desses jovens aprendizes continuaram à margem do mercado de trabalho, não lhes sendo dadas as condições para nele se inserir.

É claro que alguns dos egressos foram incluídos, ao longo de sua história, no corpo funcional da Escola, chegando a serem contramestres, professores e até mesmo diretores. Nessa perspectiva, a instituição pode ser encarada dentro de um processo de formação de trabalhadores num contexto de classes. O reconhecimento desse antagonismo é preciso ser destacado pelo fato de esse modelo de ensino ter sido arquitetado sob uma vertente dualista, isto é, a filosofia do ensino profissional, calcado no saber utilitário não vislumbrou uma formação intelectual dos futuros trabalhadores.

Acreditamos que a partir das mudanças operadas pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, e da criação do SENAI, faz-se digna de crédito a afirmação de que o ensino profissional organizou-se como um mecanismo de controle (mediante a disciplina fabril), não somente pautado no desenvolvimento dos ideais nacionalistas e higiênicos, mas, principalmente, na ênfase pela eficiência, no aumento da produtividade das indústrias e na geração de lucros para as indústrias.

Considerando o seu caráter educativo, podemos afirmar que a Escola, objeto de estudo deste trabalho, se consolidou ao longo do tempo, como uma das principais, se não a mais importante instituição pública de formação profissional do País. E não apenas porque tem oportunizado a formação profissional de milhares de jovens mas, também, pelo destacado papel que tem desempenhado no que concerne ao acesso dos jovens do nosso estado à Universidade (muito embora, alegue não ser esse o seu principal objetivo). Os registros dão conta de que, em sua trajetória, logrou êxito, visto que se consolidou como um modelo na educação de muitos jovens que vieram se tornaram políticos, empresários, professores e técnicos.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Peregrino Júnior. Disponível em: <<http://www.biblio.com.br/conteudo/biografias/peregrinojunior.htm>>. Acesso em: 24 maio 2007.

ANDRADE, Mário Targino de. [Correspondência] 14 de fevereiro de 1952, Baixa Verde, RN [para] Sólton Guimarães, Rio de Janeiro, RJ. Carta.

AS COMEMORAÇÕES do dia da Pátria no Liceu Industrial. **A República**, Natal, ano L, n.2533, 07 set. 1939.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da Educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 95-140.

BOLOGNA, Ítalo. **O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Brasil – SENAI**. [S.l]: Divisão de Relações Públicas, 1969.

BRANDÃO, Marisa. Da arte do ofício à ciência da Indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação industrial. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 25. Disponível em: <<http://senac.br/informativo/BTS/253/boltec253b.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Relatório das Escolas de Aprendizizes Artífices: 1911-1912**. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2002/000346.html>>. Acesso em: 05 maio 2007a.

\_\_\_\_\_. **Relatório das Escolas de Aprendizizes Artífices: 1911-1913**. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2004/000366.html>>. Acesso em: 05 maio 2007b.

\_\_\_\_\_. **Relatório das Escolas de Aprendizizes Artífices: 1914**. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2006/000112.html>>. Acesso em: 05 maio 2007c.

\_\_\_\_\_. **Relatório das Escolas de Aprendizizes Artífices: 1916**. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2007/000122.html>>. Acesso em: 05 maio 2007d.

BRASIL. **Relatório das Escolas de Aprendizes Artífices**: 1917. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2009/000156.html>>. Acesso em: 05 maio 2007e.

\_\_\_\_\_. **Relatório das Escolas de Aprendizes Artífices**: 1918. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2010/000372.html>>. Acesso em: 05 maio 2007f.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Ensino Técnico Profissional**: 1919. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2016/000352.html>>. Acesso em: 05 maio 2007g.

\_\_\_\_\_. Escola de Aprendizes Artífices. Edital de matrícula. **A República**, Natal, ano XXXI, n.11, jan. 1919a.

\_\_\_\_\_. Edital de concurso. **A República**, Natal, ano XXXI, n.135, jun. 1919b.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Ensino Técnico Profissional: 1920**. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2017/000459.html>>. Acesso em: 05 maio 2007h.

\_\_\_\_\_. Ensino Profissional Technico. **Relatório do Serviço de Remodelação: 1922**. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2018/000148.html>>. Acesso em: 05 maio 2007i.

\_\_\_\_\_. Ensino Profissional Technico. **Relatório do Serviço de Remodelação: 1923**. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2019/000265.html>>. Acesso em: 05 maio 2007j.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Serviço de Remodelação: 1924**. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2020/000329.html>>. Acesso em: 05 maio 2007k.

\_\_\_\_\_. Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte. **Edital de matrícula. A República**, Natal, ano XXXVI, n.15, 18 jan. 1924a.

\_\_\_\_\_. Concorrência pública para a conclusão de obras da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte. **A República**, Natal, ano XXXVI, n.51, 06 mar. 1924b.

\_\_\_\_\_. Resultado dos exames de 1924. **A República**, Natal, ano XXXVI, n.270, 27 nov. 1924c.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Ensino Profissional Technico. **Relatório do Serviço de Remodelação**: 1925. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2021/000502.html>>. Acesso em: 05 maio 2007l.

\_\_\_\_\_. Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte. Edital de matrícula. **A República**, Natal, ano XXXVII, n.19, 24 jan. 1925a.

\_\_\_\_\_. Edital de matrícula de segunda época. **A República**, Natal, ano XXXVII, n.141, 26 jun. 1925b.

\_\_\_\_\_. Ensino Profissional Technico. **Relatório do Serviço de Remodelação**: 1926. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2022/000271.html>>. Acesso em: 05 maio 2007m.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Serviço de Remodelação**: 1927. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2023/000253.html>>. Acesso em: 05 maio 2007n.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Serviço de Remodelação**: 1928. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2024/000036.html>>. Acesso em: 05 maio 2007o.

\_\_\_\_\_. **Remodelação do Ensino Profissional Technico**: 1929. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2025/000112.html>>. Acesso em: 05 maio 2007p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Inspetoria Geral do Ensino profissional Técnico**: 1932. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2302/000071.html>>. Acesso em: 05 maio 2007q.

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte. Edital de Concurso para provimento dos lugares de adjuntos do curso primário e de contramestre de marceneiros. **A República**, Natal, ano XLVIII, n.1342, 23 jun. 1935.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <[http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm)>. Acesso em: 01 maio 2005a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Saúde. Liceu Industrial de Natal. **A República**, Natal, ano XLVIII, n.2072, 20 jan. 1938.



BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Divisão de Ensino Industrial. Escola de Aprendizizes Artífices do RN. **A República**, Natal, ano LIII, n.3118, 25 set. 1941.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942. **Lei Orgânica do Ensino Industrial**. Rio de Janeiro: 1942. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoindustrial.htm>>. Acesso em: 01 maio 2005b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Saúde. **Telegrama nº 258**. Rio de Janeiro, 13 fev. 1942.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CÂMARA, Amphilóquio. A organização do ensino público: a preocupação máxima dos últimos governos. **A República**, Natal, ano XXXVI, n. 195, 28 ago. 1924.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

CAMBI, Franco. O século XX até os anos 50: “Escolas Novas” e ideologias da educação. In: \_\_\_\_\_. **História da Pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 509-593.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-251.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da cidade do Natal**. 3. ed. Natal: RN Econômico, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHORNOBAI, Gisele Quadros Ladeira. Respirando a fragrância da piedade cristã: considerações sobre o espaço escolar católico: a Escola Normal de Sant’Ana (1947 – 1960). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da Educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 192-219.

CLEMENTINO, Maria do Livramento Miranda. **Economia e urbanização**: o Rio Grande do Norte nos anos 70. Natal: UFRN/CCHLA, 1995.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino de ofícios manufatureiros em arsenais, asilos e liceus. **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 3-47, jul./set. 1979.

\_\_\_\_\_. As escolas de aprendizes artífices e a produção manufatureira. **Revista da Faculdade de Educação**, Niterói, ano 10, n. 1-2, p. 3-47, jan./dez. 1983.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacsa, 2000a.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacsa, 2000b.

\_\_\_\_\_. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: UFRJ, n. 14, p. 89-107, maio/jun./jul./ago. 2000c.

\_\_\_\_\_. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**: origem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, [2001?].

DADOS da Inspetoria Agrícola do 6º Distrito. **A República**, Natal, ano XXXVI, n.164, 23 jul. 1924.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Tradução: Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2005.

\_\_\_\_\_. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Tradução: Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

ENCERRAMENTO do ano letivo. **A República**, Natal, ano LIII, n.3176, 07 set. 1941.

ENCERROU-SE a exposição do Liceu Industrial. **A República**, Natal, ano LIII, n.3211, 23 jan. 1942.

ENGUIA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O trabalho na sociedade do conhecimento. In: \_\_\_\_\_. **Educar em tempos incertos**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 27-43.

ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES. **Livro de Pessoal no ano de 1911**. Natal, 1912.

\_\_\_\_\_. **Matrícula dos alunos da Escola de Aprendizes Artífices em 1926: Primeira e Segunda época dos cursos elementar e técnicos**. Natal, [1926?].

\_\_\_\_\_. **Livro de matrícula do curso diurno dos anos de 1924 e do curso noturno de 1926-1927**. Natal, 1927a. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. **Livro de matrícula do curso diurno de 1924 e 1925 e do curso noturno de 1926 e 1927**. Natal, [1927b?]. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. **Livro de matrícula dos anos de 1928, 1930, 1931**. Natal, [1931?]. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. **Livro de matrícula do curso diurno do ano de 1932 a 1933**. Natal, 1933, p.23-177. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. Festa da Medalha. **A República**, Natal, ano XLVIII, n.1522, 07 fev. 1936a.

\_\_\_\_\_. Excursionaram, hoje, até Jundiahy os alunos desse estabelecimento de ensino. **A República**, Natal, ano XLVIII, n.1589, 01 maio 1936b.

\_\_\_\_\_. **Livro de Matrículas do curso diurno do ano 1937**. Natal, 1937. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. A grande parada cívica de 11 de junho, 3ª Cia. Quadros. **A República**, Natal, ano XLVIII, n.2189, 18 jun. 1938.

\_\_\_\_\_. **Livro de matrícula dos anos de 1938 e 1939**. Natal, 1939.

ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL. Palestra sobre higiene alimentar. **A República**, Natal, ano LIII, n.3253, 15 mar. 1942a.

\_\_\_\_\_. **Ofício circular nº 848**. Rio de Janeiro, 10 abr. 1942b.

\_\_\_\_\_. EIM 271. **A República**, Natal, ano LIV, n.39, 17 fev. 1943.

\_\_\_\_\_. Entrega dos diplomas aos alunos que concluíram o curso no ano de 1943. **A República**, Natal, ano LV, n.43, 24 fev. 1944.

\_\_\_\_\_. Curso de mestría. **A República**, Natal, ano LV, n.300, 14 jan. 1945.

\_\_\_\_\_. **Livro de chamada dos alunos do curso rápido SENAI**: aprendizagem, Matemática, Tecnologia, Desenho. Natal, 1945.

\_\_\_\_\_. Exames de admissão. **A República**, Natal, ano LVI, n.153, 17 jan. 1946.

\_\_\_\_\_. Encerrada a exposição de trabalhos. **A República**, Natal, ano LVI, n.191, 26 fev. 1946.

\_\_\_\_\_. O passado de nossa Escola. Natal, [1952?]. Palestra.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 21-57.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

\_\_\_\_\_. **República, trabalho e educação**: a experiência do Instituto João Pinheiro (1909/1934). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, maio/jun./jul./ago. 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004. p.159-187.

FERREIRA, Brasília Carlos. **Trabalhadores, sindicatos, cidadania**: Nordeste em tempos de Vargas. São Paulo: Estudos e Edições Ad Homine; Natal: Cooperativa Cultural da UFRN, 1997.

FERREIRA FILHO, Joaquim Inocêncio. Entrevista a Mestre Brinco. **O Expressinho**, Natal, n.1, ano 1, ago. 1983. Mimeo.

FONSECA, Celson Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. 3v.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos – 1534-1930. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação como campo social de disputa hegemônica. In: \_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 25-58.

GADELHA, Dinara Regina Azevedo. **Centro de cultura e criatividade**: Liceu das artes. 2007. 112fl. Monografia (Curso de Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

GATTI JÚNIOR, Décio. Apontamentos sobre a pesquisa histórico-educacional no campo das instituições escolares. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, MG, v. 1, n. 1, p. 29-31, jan./dez. 2002.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério – 2º Grau. Série Formação do Professor).

GONDRA, José G. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 519-550.

GUIMARÃES, Sólon. [Correspondência] 4 de abril de 1952, Rio de Janeiro, RJ [para] Jeremias Pinheiro C. Filho, Natal. Carta.

GURGEL, Rita Diana de Freitas. **O Colégio de Educandos Artífices: educação popular e ensino profissionalizante no Rio Grande do Norte (1858-1862)**. 2002. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional no Rio Grande do Norte: 1909 – 1942**. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, **Anais...** Uberlândia, MG, abr. 2006. 1CD-ROM. p. 5990-6002.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

INAUGURADA ontem a exposição de trabalhos dos alunos. **A República**, Natal, ano LIII, n.3206, 17 jan. 1942.

IWAYA, Marilda. Cenário e palco para a instrução: a linguagem arquitetônica do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940 – 1960). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da Educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 171-191.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Basileira de História da educação**, Campinas, SP, n. 1, p. 09-43, jan./jul. 2001.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.

KOSSOY, Boris. Estética, memória e ideologia fotográficas. In: \_\_\_\_\_. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 3.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002. p.19-23.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4.ed. São Paulo: UNICAMP, 1996.

LICEU INDUSTRIAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Páscoa dos alunos. **A República**, Natal, ano XLIX, n.2447, 21 maio 1939a.

\_\_\_\_\_. As festas comemorativas do centenário do nascimento do Marechal Floriano Peixoto. **A República**, Natal, ano XLIX, n.2432, 03 maio 1939b.

\_\_\_\_\_. **Livro de assentamento do pessoal de 1939 – 1958**. Natal, 1939d.

\_\_\_\_\_. As comemorações do dia da Pátria. **A República**, Natal, ano L, n.2533, 07 set. 1939e.

\_\_\_\_\_. **A República**, Natal, ano L, n.2545, 22 set. 1939f.

\_\_\_\_\_. 30º aniversário da fundação das Escolas de Aprendizes Artífices. **A República**, Natal, ano L, n.2547, 24 set. 1939g.

\_\_\_\_\_. Os escoteiros do Alecrim visitam o Liceu Industrial de Natal. **A República**, Natal, ano L, n.2564, 14 out. 1939h.

\_\_\_\_\_. O liceu Industrial far-se-a representar na exposição agrícola e industrial do Rio Grande do Norte. **A República**, Natal, ano L, n.2569, 20 out. 1939i.

\_\_\_\_\_. Circular dirigida aos presidentes de sindicato trabalhistas de Natal. **A República**, Natal, ano L, n.2648, 01 fev. 1940a.

\_\_\_\_\_. O Centro Líteo Recreativo festeja condignamente a passagem do 75º aniversário da Batalha de Riachuelo. **A República**, Natal, ano L, n.2756, 16 jun. 1940b.

\_\_\_\_\_. EIM 271. **A República**, Natal, ano LI, n.2780, 17 jul. 1940c.

\_\_\_\_\_. Associação de Cooperativa e de Mutualidade. **A República**, Natal, ano LIII, n.3067, 24 jul. 1941a.

LICEU INDUSTRIAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Livro de matrícula do curso diurno do ano de 1941**. Natal, 1941b.

\_\_\_\_\_. **Livro de matrícula do curso diurno dos anos de 1938-1942**. Natal, 1942.

\_\_\_\_\_. **Livro de matrícula do curso diurno do ano de 1943**. Natal, 1943.

LIMA, Pedro de. **O mito da fundação de Natal e a construção da cidade moderna segundo Manoel Dantas**. Natal: Cooperativa Cultural, Sebo Vermelho, 2000.

LIRA, Raimunda. [Correspondência] 31 de março de 1953, Baixa Verde, RN [para] Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ. Carta.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Pensar categorias em história da educação e gênero. **Projeto história**, São Paulo, n. 11, p. 19-29, nov. 1992.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. **A pedagogia de Rui Barbosa**. 4.ed. rev. e ampl. Brasília, DF: Inep/MEC, 2001. (Coleção Lourenço Filho, v.2).

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação Realidade**, Porto Alegre, ano 2, n. 20, p. 101-132, jul/dez. 1995.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/UNESP, 1997. p. 443-481.

MAIA SOBRINHO, Jerônimo Dix-Sept Rosado; OLIVEIRA, Antônio Marcos. **Falas e relatórios dos presidentes de província do Rio Grande do Norte: 1849-1859**. Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-un Rosado, 2000. (Coleção Mossoroense, série G, n.4).

MAGALHÃES, Justino. **Contributos para a História das Instituições Educativas: entre a memória e o arquivo**. Braga/Portugal: Universidade do Minho, 1996. p. 1-17. Mimeo.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEIRELES, Elisângela Cabral de. Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Centro de Educação Tecnológica: uma análise econômica. In: PEGADO, Érika Araújo da



Cunha. (Org.). **A trajetória do CEFET-RN: do início do século 20 ao alvorecer do século 21**. Natal: Editora do CEFET-RN, 2006. p. 50-76.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Faculdade de Educação da USP, n. 15, p. 70-96, set./out./dez. 2000.

NA ESCOLA Industrial de Natal iniciou sua temporada esportiva. **A República**, Natal, ano LIII, n.3400, 14 maio 1942.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho. Práticas escolares e aspectos cotidianos. In: \_\_\_\_\_. **Memórias do aprendizado: 80 anos de ensino agrícola em Sergipe**. Maceió; Edições Catavento, 2004. p.191-248.

NATAL. Secretaria Municipal de Urbanismo e Meio Ambiente. Natal ontem: edificações e monumentos. Natal 400 anos. CD ROM. Disponível em: <[http://www.natal.rn.gov.br/semurb/mapas\\_fotos/fotos/ontem/natal\\_ontem\\_monumentos.php?bytes=0#](http://www.natal.rn.gov.br/semurb/mapas_fotos/fotos/ontem/natal_ontem_monumentos.php?bytes=0#)>. Acesso em: 24 maio 2007.

O ENSINO industrial na mensagem do Exmo. Sr. Presidente da República. **Boletim da Comissão Brasileira – Americana de Educação Industrial**, Rio de Janeiro, n.4, v.3, abr. 1949.

O LICEU Industrial comemora a data do Descobrimento da América e o 1º aniversário da Fundação do 1º Grupo de Escoteiros Artífices. **A República**, Natal, ano LI, n.2854, p. 252, 13 out. 1940.

O LICEU Industrial se associa as festividades da semana da Pátria com uma tarde esportiva. **A República**, Natal, ano LIII, n.3103, 07 set. 1941.

PAIVA, Vanilda. Um século de educação republicana. **Proposições**, São Paulo, : Faculdade de Educação – UNICAMP, n.2, p. 7-18, jul. 1990.

PEGADO, Érika Araújo da Cunha. Reflexos da história no cotidiano institucional desde a Escola de Aprendizes Artífices até o CEFET-RN. In: PEGADO, Érika Araújo da Cunha. (org.). **A trajetória do CEFET-RN: do início do século 20 ao alvorecer do século 21**. Natal: Editora do CEFET-RN, 2006. p.28-49.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. (Oficinas da História, v. 12).

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PESSOA FILHO, Elídio. [Correspondência] 19 de janeiro de 1952, Natal [para] Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, Natal. Carta.

PINHEIRO FILHO, Jeremias C. [Correspondência] 17 de março de 1952a, Natal [para] Sólton Guimarães, Rio de Janeiro, RJ. Carta.

\_\_\_\_\_. [Correspondência] 18 de julho de 1952b, Natal [para] Sólton Guimarães, Rio de Janeiro, RN. Carta.

PINHEIRO, Severino. [Correspondência] 14 de fevereiro de 1952, Natal [para] Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, Natal. Carta.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de Ensino Técnico na República Velha (1909–1930)**. Curitiba: CEFET–PR, 2000.

RABELO, Thelma. Artífices de ontem, aprendizes de sempre. **Revista da ETFERN**, Natal, ano 8, n.4, p. 13-23, set. 1992.

REVISTA DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Natal, ano 10, n. 7, mar. 1994.

RIO GRANDE DO NORTE. **Mensagem dirigida à Assembléia Legislativa pelo presidente da província Benevuto Augusto de Magalhães Taques**. Natal, 3 maio 1849.

\_\_\_\_\_. **Mensagem dirigida à Assembléia pelo presidente da província Antônio Bernardo de Passos no ato da abertura de sua sessão ordinária**. Natal, 4 jul. 1854.

\_\_\_\_\_. **Coleção de Leis e Resoluções da Província da Assembléia Legislativa do Rio Grande do Norte: ano de 1858**. Natal: Typ. da Temperança no Maranhão, 1859a.

RIO GRANDE DO NORTE. **Coleção dos Regulamentos expedidos pelo Presidente da Província do Rio Grande do Norte**: ano de 1858. Natal: Typ da Temperança no Maranhão, 1859b.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Colégio dos Educandos Artífices**: balanço de 5 de maio a 30 de junho de 1859. Natal, 10 jan. 1860. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo na abertura da terceira sessão da sexta legislatura em 1º de novembro de 1909 pelo governador Alberto Maranhão**. Natal: Typ. A República, 1909.

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo na abertura da primeira sessão da sétima legislatura em 1º de novembro de 1910 pelo governador Alberto Maranhão**. Natal: Typ. A República, 1910.

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo na abertura da segunda sessão da sétima legislatura em 1º de novembro de 1911 pelo governador Alberto Maranhão**. Natal: Typ. A República, 1911.

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo na abertura da primeira sessão da oitava legislatura pelo governador Alberto Maranhão**. Natal: Typ. A República, 1913.

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo em 1º de novembro de 1914 pelo Desembargador Joaquim Ferreira Chaves**. Natal: Typ. A República, 1914.

RODRIGUES, Andréa Gabriel Francelino. **Educar para o lar, educar para a vida: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914 – 1945)**. 2006. 301. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. A educação e o desenvolvimento brasileiro após 1930. In: \_\_\_\_\_. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 47-126.

SANTOS, Paulo Pereira dos. **Memória do SENAI do Rio Grande do Norte: 1943 a 1998**. Natal, SENAI/RN, 1998.

SANTOS, J. Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 206-224.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 20, v. 2, p. 71-99, 1995.

SCHIMMELPFENG, Regina Maria. Retocando imagens: a Escola Alemã/Colégio Progresso (1930-1945). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da Educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 141-170.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos Capanema**. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV; Editora Paz e Terra, 2000. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit8.htm>>. Acesso em: 04 jul. 2006.

SOARES, Manoel de Jesus. As Escolas de Aprendizes Artífices e suas fontes inspiradoras. **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, v.5, n.4, p. 69-77. out./dez. 1981.

\_\_\_\_\_. As Escolas de Aprendizes Artífices: estrutura e evolução. **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 58-92, jul./set. 1982.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de história da cultura brasileira**. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

SOUZA, Rosa de Fátima. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 52, nov. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622000000300008&lng=pt&nrm=is&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000300008&lng=pt&nrm=is&tlng=pt)>. Acesso em: 25 mar.2007.

SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AOS LÁZAROS E DEFESA CONTRA LEPROSA DO RN. [Correspondência] 25 de março de 1948, Natal [para] Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, Natal. Carta.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. A escola da ordem e do progresso (Brasil: 1889-1930). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, **Anais...** Uberlândia, MG, abr. 2006. 1CD-ROM. p.1240-1251.

UMA ENQUETE no Liceu Industrial. **A República**, Natal, ano L, n.2734, 19 maio 1940.

VALE, Severino Moura do. [Correspondência] 14 de janeiro de 1952, Itaretama [para] Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, Natal. Carta.

VAGO, Tarcísio Mauro. Cultura escolar, cultivo de corpos: educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906 – 1920). **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 121-135, 2000.

VEIGA, Cyntia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.399-422.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.497-517.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: popostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustín. **Currículo e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 59-139.

## ANEXOS

**ANEXO A – Partida de futebol realizada no Liceu Industrial (Av. Rio Branco) antes de 1940.**



**ANEXO B – Oficina de marcenaria do Liceu Industrial (Av. Rio Branco) por volta de 1937.**



### ANEXO C – Oficinas do Liceu Industrial em 1945



Fonte: Acervo CEFET – RN (2006)

### ANEXO D – Exposição realizada no Liceu Industrial em 1945



Fonte: Acervo CEFET – RN (2006)