



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Renato Marinho Brandão Santos **Cidadania e Ordem Social: a educação profissional e o mundo do trabalho no Rio Grande do Norte (1909-1937)**

Renato Marinho Brandão Santos

**Cidadania e Ordem Social: a educação
profissional e o mundo do trabalho no
Rio Grande do Norte (1909-1937)**





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Renato Marinho Brandão Santos

**Cidadania e Ordem Social: a educação
profissional e o mundo do trabalho no
Rio Grande do Norte (1909-1937)**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em História da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José António Martin Moreno Afonso

DECLARAÇÃO

Nome: Renato Marinho Brandão Santos

Número do Bilhete de Identidade: FI699365

Endereço de correio eletrónico: renatombs@hotmail.com

Título da tese: Cidadania e Ordem Social: a educação profissional e o mundo do trabalho no Rio Grande do Norte (1909-1937)

Orientador: Professor Doutor José António Martin Moreno Afonso

Ano de conclusão: 2017

Designação do Doutoramento: Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em História da Educação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, / /2017

Assinatura



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, / /2017

Nome completo: Renato Marinho Brandão Santos

Assinatura: 

Agradecimentos

O meu agradecimento inicial dirige-se à instituição na qual trabalho, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Foi graças a um convênio estabelecido por essa instituição que pude realizar o doutoramento na Universidade do Minho. Agradeço, especialmente, a todos aqueles que fazem parte da Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação (Propi).

Boa parte da pesquisa foi desenvolvida no próprio IFRN, no arquivo localizado no campus Natal-Central. Ali, pude contar com a ajuda da arquivista Kelly Costa, a quem agradeço pelo profissionalismo e solicitude constantes. Outras fontes de pesquisa nos foram disponibilizadas por colegas da instituição que também se voltaram para a temática da educação profissional no Rio Grande do Norte. A professora Luísa de Marilac de Castro emprestou-me obras didáticas citadas no capítulo III, e o professor Francisco Carlos de Sousa cedeu-me matérias de jornais e o texto da palestra Evocando o passado de nossa Escola, citado em diferentes partes da tese. A ambos, o meu muito obrigado por compartilharem comigo parte dos resultados de suas pesquisas.

Não é exagero dizer que este trabalho não teria sido possível sem a orientação zelosa e atenta do professor José Afonso que, ao longo de quase quatro anos, leu e releu pacientemente meus escritos, dedicando-se sempre a indicar as leituras e os caminhos de análise mais pertinentes para desenvolvimento desta tese. Devo dizer, antecipadamente e sem qualquer sombra de dúvida, que as lacunas e os erros presentes nesta tese em nada se relacionam à sua dedicada e firme orientação.

O percurso até o doutoramento é longo e, por vezes, tortuoso. O professor Raimundo Arrais, que me orientou ao longo da graduação e do mestrado em História, tornou esse caminho mais simples e ajudou a desenvolver em mim o interesse pela pesquisa. Serei sempre grato por ter tido sua engrandecedora companhia em boa parte de meu trajeto na academia.

Por fim, agradeço aos meus familiares, em especial à minha avó, pelo zelo e carinho com que me educou, e à minha esposa, por sua afável, reconfortante e paciente companhia ao longo das batalhas travadas para execução deste trabalho.

Cidadania e Ordem Social: a educação profissional e o mundo do trabalho no Rio Grande do Norte
(1909-1937)

Resumo

O objeto da pesquisa é a Escola de Aprendizes Artífices de Natal, analisada em paralelo a outras instituições do mesmo gênero. Intenta-se compreender o seu papel, juntamente às demais congêneres, na construção e fortalecimento de um modelo de cidadania e ordem social no momento de consolidação do regime republicano no Brasil, nas primeiras décadas do século XX. A partir do estudo de fontes como relatórios ministeriais, leis e decretos, matérias de jornal, livros de matrícula, termos de posse e obras didáticas, entre outras, observa-se que a Escola vinculou-se à conjuntura de transformações que marcaram o Brasil na virada do século XIX para o XX, dentre as quais cabe destacar a transição da Monarquia para a República, do trabalho escravo para o trabalho livre e o processo de modernização vivido por cidades como Natal. Por meio de leis, decretos e regulamentos, percebe-se que a Escola, a qual aliava o ensino primário à formação profissional de operários e contramestres, foi marcada também por uma série de mudanças ao longo do tempo, especialmente a partir da década de 1920, época em que o governo federal buscou, através do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, uniformizar o currículo praticado na rede de ensino profissional e enfatizar a formação técnica. Há, contudo, uma permanência que se destaca: a rigidez disciplinar, marca da Escola de Natal ao longo do período analisado (1909-1937). Essa rigidez associa-se ao principal objetivo dessa instituição e das demais do gênero: transformar uma massa de jovens denominados de *desfavorecidos de fortuna*, tendentes, na visão dos dirigentes republicanos, ao mundo dos vícios e dos crimes, em cidadãos úteis à nação. Uma missão que será acompanhada ao longo da tese, sem que se perca de vista os sujeitos – os aprendizes e aqueles que procuram transformá-los – que a ela se vinculam.

Palavras-chave: Escola de Aprendizes Artífices de Natal. República. Cidadania. Ordem social.

Citizenship and social order: vocational education and the world of labor in Rio Grande do Norte
(1909-1937)

Abstract

The main subject of this research is the School of Craftsmen Apprenticeship of Natal, analyzed in parallel with other similar institutions. In this study, we try to understand its role, alongside to its congeners, in the making and consolidation of a given model of citizenship and social order during the first decades of the 20th century, in the rise of a republican regime in Brazil. From the study of sources like ministerial reports, laws and decrees, newspaper articles, registration records, instruments of investiture and textbooks, among others, we can observe that this school was connected to the conjuncture of transformations that marked the Brazilian *fin-de-siècle*, especially the transition from the monarchic to a republican regime; the passage of a slave labor economy to a wage labor one; and the process of modernization experienced by cities like Natal. By analyzing laws, decrees and regulations, we could perceive that the School, which combined primary education with vocational training of factory workers and foremen, was also marked by several changes over time, notably since the 1920's, when the federal government attempted, by means of the Remodelling Service of Vocational Educational, to standardize the curriculum of the vocational school network and emphasize the vocational formation. There is, however, a permanency that stands out among many others: the disciplinary rigidity, a mark of the Vocational School of Natal during the time lapse investigated in this research. This rigidity is associated to the main goal of this institution and many others of its kind: transform a mass of young men known as the disadvantaged of fortune, who, in the vision of the republican leaders, tended to a world of vice and crimes, in useful citizens for its nation. A task that will be investigated through all of this thesis, without losing sight of the subjects – the apprentices and those who sought to transform them – that are linked to it.

Key words: School of Craftsmen Apprenticeship of Natal. Republic. Citizenship. Social order.

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Introdução	17
Capítulo I – Caminhos da Historiografia da educação profissional no Brasil	27
1.1 Introdução	29
1.2 As tradicionais leituras sobre a História da educação profissional no Brasil	36
1.2.1 <i>Celso Suckow da Fonseca e a primazia do Estado</i>	36
1.2.2 <i>Fernando Azevedo e sua leitura teleológica da história da educação no Brasil</i>	43
1.2.3 <i>A leitura marxista de Nagle sobre a história da educação no Brasil</i>	46
1.2.4 <i>A influência de Raízes do Brasil sobre a História da Educação profissional no Brasil</i>	49
1.3 Novos olhares sobre a História da educação profissional no Brasil	52
1.3.1 <i>A História da Educação profissional no Brasil à luz dos conceitos foucaultianos</i>	57
1.4 As recentes produções sobre a educação profissional no âmbito das pós-graduações no Brasil	65
Capítulo II – As visões da República brasileira sobre o ensino profissional	75
2.1 O que fazer com as classes perigosas?.....	77
2.2 Projetos de educação para os desafortunados do Império à República	86
2.3 As Escolas de Aprendizes Artífices: um novo olhar da República sobre a educação profissional	93
2.4 A atuação do Serviço de Remodelação do Ensino profissional nas Escolas de Aprendizes (1920-1930)	113
2.5 O tempo do nacional-estatismo e suas repercussões no ensino profissional	121
Capítulo III – Disciplina, Prática, Fé e Pátria: as bases do ensino na Escola de Aprendizes Artífices de Natal	129
3.1 O cenário educacional brasileiro na segunda metade do século XIX pela lente de Rui Barbosa.....	131
3.2 As Escolas de Aprendizes antes do Serviço de Remodelação	140
3.3 O Serviço de Remodelação do Ensino Profissional: reformar é preciso!	145
3.4 O que liam os alunos das Escolas de Aprendizes	162
3.4.1 <i>As leituras de caráter higienizador: transmissoras do ideal de ordem e disciplina</i> ..	167
Capítulo IV – A Escola de Aprendizes e a cidade do Natal, entre 1909 e 1937	179
4.1 A cidade do Natal nos primórdios do regime republicano	181
4.2 A Escola e suas sedes.....	188
4.3 As expectativas geradas pela Escola e seu enredamento com as tramas da política	

local	199
4.4 A Escola, o comércio e o trabalho	204
4.5 Cinco espaços, um desejo: o Lazareto, o Leprosário, o Presídio, a Escola e o Dispensário	217
4.6 A Escola e a cidade que se queria	222
Capítulo V – Os artífices da Escola de Aprendizes de Natal: seus alunos, funcionários e dirigentes	227
5.1 Questões iniciais	229
5.2 Os diretores da Escola de Aprendizes de Natal	230
5.2.1 <i>A Era dos bacharéis</i>	230
5.2.2 <i>A Era dos engenheiros e técnicos</i>	238
5.3 Os funcionários da Escola de Aprendizes Artífices de Natal	243
5.4 Afinal, quem eram os aprendizes?	254
5.4.1 <i>Caracterização geral dos alunos da Escola de Aprendizes de Natal</i>	260
5.4.2 <i>Evasão escolar: resistência à disciplina?</i>	265
Conclusão.....	277
Referências.....	283
Anexos.....	301
Anexo I - Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909	303
Anexo II - Regulamento a que se refere o decreto n. 13.064, desta data (12 de junho de 1918).....	307
Anexo III - Transcrição da palestra Evocando o passado de nossa Escola (Sousa, [ca. 1952]).....	315
Anexo IV - Capa e índice da obra Instrução Moral e Cívica, de Araújo Castro (1926)	321

Lista de figuras

Figura 1- Exposição de artefatos produzidos pelos alunos do Liceu Industrial de Natal, 1942.....	42
Figura 2 - Organograma das Escolas de Aprendizes Artífices	102
Figura 3- Queima das bandeiras estaduais, em cerimônia realizada em novembro de 1937, pouco menos de um mês após a decretação do Estado Novo	124
Figura 4 - Instalação de uma sede dos escoteiros no então Liceu Industrial de Natal, 1939.....	126
Figura 5 - Fotografia da festa de encerramento do ano letivo de 1913, ocorrida em fins de novembro	143
Figura 6 - Tabela de horários do Liceu Industrial	160
Figura 7 - Capas dos livros de trabalhos manuais de cartonagem e empalhação e estofaria.....	163
Figura 8 - 1ª e 2ª capas da obra <i>Instrução Moral e Cívica</i> (5ª edição: 1926), de Araújo Castro	170
Figura 9 - Capa da obra <i>Nossa Pátria</i> , de Rocha Pombo (1ª edição: 1917).....	173
Figura 10 - Capa da obra <i>Pequena História do Brasil</i> , de M. da V. Cabral (1924).....	175
Figura 11 - Mapa de Natal, elaborado por Gustavo Dodt em 1864, presente no Atlas do Império do Brasil. À esquerda, o bairro de Cidade Alta; à direita, a Ribeira	184
Figura 12 - Mapa do bairro de Cidade Alta, entre 1900 e 1920, com as indicações das principais edificações do logradouro (sublinhadas estão as três sedes da Escola: Hospital da Caridade, Natal Club e o Liceu Industrial)	190
Figura 13 - Fachada da Escola, início da década de 1910.....	191
Figura 14 - A sede do Natal-Club, no início do século XX, provavelmente antes de abrigar a Escola de Aprendizes Artífices	195
Figura 15 - Em 1921, vemos a lateral da Escola em sua terceira sede, localizada na Av. Rio Branco, nº 743, em prédio que sediara a Polícia Militar do Rio Grande do Norte	197
Figura 16 - Em fotografia da década de 1930, vemos a sede da Escola de Aprendizes com outras feições já bem distintas daquelas do início da década de 1920.....	198
Figura 17- Prancha 01 do Plano Geral de Sistematização de Natal. Natal parecia cumprir, enfim, o destino que lhe desejara a sua elite dirigente.....	225
Figura 18- Retrato do Diretor Sebastião Fernandes, publicado originalmente no <i>Jornal da Manhã</i>	234
Figura 19- Retrato do segundo diretor da Escola de Aprendizes de Natal, Silvino Bezerra Neto, provavelmente da década de 1930	236
Figura 20- Fotografia de Alcides Feijó Raupp, quarto e último membro do Serviço de Remodelação a dirigir a Escola de Natal.....	241
Figura 21-Primeiros funcionários da Escola de Aprendizes Artífices de Natal, 1911	244
Figura 22- Registro de processo judicial que teve como réu Lindolpho Coutinho de Holanda Montenegro, ex-aluno da Escola	259

Figura 23– Representação espacial dos bairros da cidade e dos principais focos de doença elaborada pelo grupo de pesquisa HCUrb-UFRN a partir de planta cadastral de Henrique de Novaes (1924). A linha de tom mais escuro que percorre boa parte da planta representa o caminho do bonde. Os acréscimos dos pontos de referência da Escola de Aprendizizes e da Avenida 10 (Alecrim) são nossos.....	263
Figura 24 – Página do livro de matrículas do ano de 1925 (diurno).....	270
Figura 25 – Página do livro de matrículas de 1933, com registro do aprendiz Antonio Freire da Costa.....	271
Figura 26 – Registro do aluno Antonio Amaral, presente no livro de matrículas do ano de 1933	272
Figura 27– Alunos da Escola de Aprendizizes de Natal brincam de corrida de argolas em festa realizada no dia 15 de dezembro de 1913	275

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Perfil dos servidores da Escola de Aprendizizes e Liceu Industrial de Natal (1909-1944), por sexo.....	246
Gráfico 2 - Estado civil dos funcionários da Escola de Aprendizizes de Natal, por sexo (1909-1937).	247
Gráfico 3 - Faixa etária dos funcionários da Escola de Aprendizizes de Natal, por sexo (masculino), 1909-1937.	248

Lista de tabelas

Tabela 1 - Quadro das pós-graduações em Educação no Brasil	31
Tabela 2 - Escolas de Aprendizizes – locais e datas de inauguração	94
Tabela 3 - Número de alunos matriculados na Escola de Aprendizizes Artífices de Natal (1910 – 1916).....	110
Tabela 4 - Recursos investidos nas Escolas de Aprendizizes Artífices, por ano.....	122
Tabela 5 - Índices anuais da produção industrial.....	123
Tabela 6 - Divisão dos ofícios por Seção e época, de acordo com a Consolidação de 1926.....	150
Tabela 7 - Distribuição das disciplinas, segundo a Consolidação de 1926.....	157
Tabela 8 - Inserção dos egressos no mercado de trabalho por fases (1910-1974)	205
Tabela 9 - Cenário industrial no Rio Grande do Norte – 1920.....	209
Tabela 10 - Produção nas oficinas da Escola de Aprendizizes de Natal	211
Tabela 10 - Distribuição dos aprendizes por oficinas	261
Tabela 12 - Distribuição espacial dos aprendizes	262

Tabela 13 - Número de alunos eliminados/evadidos entre 1913 e 1937	268
Tabela 14 - Número de evadidos por curso/oficina	268
Tabela 15 - Número de concluintes por ano na Escola de Aprendizes de Natal	274

Introdução

A preocupação sistemática com a educação profissional no Brasil é fato que nos remete ao início do século XX, mais especificamente ao ano de 1909. Antes disso, as experiências nesse campo eram esparsas. Ali, em 1909, o presidente Nilo Peçanha, inspirado em uma experiência desenvolvida no Rio de Janeiro, estado que governara, criou as Escolas de Aprendizes Artífices, espalhadas pelas capitais dos estados brasileiros. Natal, capital do Rio Grande do Norte, recebeu uma dessas Escolas.

As circunstâncias que envolvem a criação das Escolas são explicáveis: vinte anos após a proclamação da República, o novo regime já se encontrava consolidado, com arranjos bem acertados entre os governos estaduais e o governo federal. Não havia mais necessidade de se despender tanta energia com pactos que permitissem o funcionamento da engrenagem da República e, ao mesmo tempo, as resistências ao novo regime haviam diminuído significativamente, o que permitia aos dirigentes da República o olhar sobre outras questões. Uma das principais permanecia a inquietar esses dirigentes, a quem eventualmente chamaremos de elite, desde o ano de 1888. Referimo-nos a esse ano por ter sido o da abolição da escravatura. Ali, a dúvida sobre o que fazer com uma massa de homens denominados de “desfavorecidos da fortuna”, tornou-se mais intensa.

O Decreto nº 7.566/1909, responsável pela criação das Escolas de Aprendizes Artífices, tentou responder essa questão. Essas instituições de ensino eram direcionadas principalmente aos jovens desfavorecidos de fortuna, com o fito de tirá-los, segundo argumentação dos dirigentes republicanos, do mundo dos vícios, da vadiagem e dos crimes e, simultaneamente, torná-los cidadãos úteis à nação. Para tal, deveria se incutir nesses jovens a cultura do trabalho. O labor deveria ser visto como elemento dignificador do homem e da raça, valor essencial para a manutenção da ordem social. Se possível, as Escolas deveriam contribuir ainda para alimentar os anseios da indústria nacional.

Sim, se possível. Pois, ao longo da tese, procuramos demonstrar que a finalidade maior dessas Escolas foi, desde seu início, formar o cidadão útil à nação, pacífico, ordeiro, capaz de contribuir para a manutenção da ordem social. O meio para tal era a Escola, espaço onde os jovens desafortunados aprenderiam o valor do trabalho e da disciplina, além de outros valores caros à elite republicana, como o amor à pátria e o respeito à hierarquia. A moderna instituição escolar, voltada para a transmissão desses valores, era o espaço perfeito para a transformação que se queria: do jovem vadio ou, ao menos, tendente à vadiagem, para o cidadão ordeiro e temente à pátria.

É certo que esses jovens desafortunados tinham um duro caminho a percorrer. Chegavam à Escola com 10 ou 12 anos, em média, e lá ficavam por quatro anos aprendendo, simultaneamente, as primeiras letras e um ofício. Muitos ficavam, porém, pelo caminho. Abandonavam a Escola por não terem condições materiais de se manter ou eram expulsos a bem da ordem, da decência ou da disciplina. Todos esses casos são identificados por nós como evasão.

Entendemos que essa evasão pode ser vista também como uma resposta à disciplina que se procurava impor aos aprendizes. Esses jovens desafortunados não eram mera tábula rasa, não eram plenamente moldáveis à vontade daqueles que dirigiam as Escolas e procuravam fazer valer a força das leis e regulamentos. Os casos de indisciplina mostram que entre o projeto idealizado e a realidade cotidiana dessas Escolas havia uma distância razoável que não pode ser desconsiderada. Como podemos compreender esses dois mundos – o projetado e o vivido – nas Escolas de Aprendizes e, em especial na de Natal, objeto de nossa tese?

Em resposta a essa pergunta, devemos dizer que uma razoável gama de documentos foi analisada em nossa pesquisa. Leis, decretos e regulamentos, por exemplo, nos revelam o que foi idealizado e projetado por uma elite que acreditava no papel da educação como elemento fundamental para o controle ou manutenção da ordem social. Sim, devemos dizer que estamos a tratar da educação nessa perspectiva, e não de uma educação que vise emancipar ou libertar o indivíduo. As leis, decretos e regulamentos dizem o que devem ser essas Escolas de Aprendizes, como devem funcionar.

Mas as leis, decretos e regulamentos se sucedem ao longo dos anos, o que revela uma significativa dificuldade dos dirigentes republicanos de encontrar um rumo certo para essas instituições de ensino. Os constantes fracassos, os altos índices de evasão verificados ao longo do tempo e o baixíssimo número de concluintes faziam com que o projetado, idealizado para as Escolas fosse constantemente revisto. Os relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, órgão responsável pelas Escolas, mostram esse meio termo, esse caminho entre o projetado e o vivido. Isso porque essas fontes oficiais tratam das políticas voltadas para o desenvolvimento das Escolas e, ao mesmo tempo, da sua realidade cotidiana, revelada por dados que costumeiramente teimavam em mostrar o fracasso de tais políticas e a distância entre o Brasil e aqueles países “mais adiantados” (Vieira, 1914, p. XXVIII) em termos civilizacionais.

A realidade cotidiana da Escola de Natal, por sua vez, é melhor entendida a partir de documentos produzidos pela própria Escola, como, por exemplo, os livros de matrícula, que trazem

dados bastante relevantes sobre os aprendizes, tais como nome completo, idade, curso, local de residência e, por vezes, profissão do pai ou do próprio aprendiz, quando este era maior de idade e frequentava o curso noturno de aperfeiçoamento. Voltados para os funcionários, os livros de assentamento de pessoal e termos de posse nos ajudam, por sua vez, a construir um perfil de dirigentes, mestres e professores que compuseram a Escola de Natal. Temos, ainda, no arquivo da Escola¹, fotografias que representam momentos festivos e/ou cívicos, as quais nos ajudam a compreender, entre outros aspectos, os valores morais que se procurava inculcar nos jovens artesãos. E, por fim, há os livros de créditos distribuídos e pagamentos requisitados que mostram as movimentações financeiras da Escola de Natal e nos permitem observar, por exemplo, que livros eram adquiridos por essa instituição e com quais comerciantes da cidade a Escola negociava.

Foram analisadas, também, matérias do jornal *A Republica*, principal órgão de imprensa na cidade de Natal ao longo das primeiras décadas do século XX, e do *Diário de Natal*, órgão que representava a oposição ao grupo político que comandava os destinos do Rio Grande do Norte e de sua capital. Essas matérias de jornal ajudam-nos a compreender, em essência, a relação entre a Escola e a cidade, bem como as expectativas da elite local quanto aos serviços oferecidos por essa instituição.

É importante ressaltar que essas fontes não serão vistas por nós como comprovação de uma *verdade*, mas como representações de uma realidade complexa que procuramos retratar em nossa tese. Cada uma das fontes apresentadas representa um olhar sobre a Escola: o olhar dos dirigentes republicanos, o olhar da elite local e o olhar do próprio corpo de funcionários da Escola. Quanto maior a amplitude do *corpus* documental, mais fiel é esse retrato da realidade de que tratamos. Mas, seja qual for o objeto analisado, sempre restarão lacunas, brechas que o pesquisador não conseguirá preencher. Relativamente à nossa pesquisa, essa brecha é sentida quando nos referimos ao olhar dos aprendizes artesãos. Infelizmente, são poucas as fontes que representam o olhar desses jovens desafortunados. Em essência, podemos destacar apenas o texto de Evaristo Martins de Sousa, ex-aprendiz e mestre de oficina, intitulado *Evocando o passado de nossa Escola*. Para além disso, o que temos são referências de outros – professores, mestres, diretores, dirigentes da República – a respeito desses aprendizes. Por isso, a tarefa de retratar esses aprendizes é bastante complexa e, antecipadamente, devemos dizer que conseguimos

¹ Referimo-nos ao arquivo do que hoje é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, localizado no campus Natal-Central. Durante alguns meses, entre os anos de 2013 e 2014, estivemos nesse arquivo em busca das fontes de que ora tratamos.

apenas esboçar um perfil daqueles que compuseram a clientela da Escola de Aprendizes Artífices de Natal. Esse esboço é apresentado no quarto capítulo de nossa tese.

No primeiro capítulo, intitulado *Caminhos da Historiografia da educação profissional no Brasil*, procuramos avaliar o estado da arte, apontando e discorrendo sobre as diferentes linhas de análise na escrita da história da educação profissional no país. Nosso objetivo nesse capítulo é não somente apresentar um quadro sintético dessa produção historiográfica, mas também estabelecer diálogos iniciais com os autores e produções que serão referidos ao longo da tese. Procuramos ver esses autores em um determinado contexto de produção, vinculados a uma linha de interpretação, de modo a evitarmos sacralizar seus escritos, como ocorre, eventualmente, com a *História do Ensino Industrial do Brasil*, de Celso Suckow da Fonseca, uma das obras mais citadas em nossa tese.

Devemos dizer, ainda, que o capítulo I tem caráter introdutório, na medida em que através desses diálogos iniciais apresentamos algumas questões que perpassam o trabalho e serão melhor discutidas nos capítulos seguintes, tais como a análise do perfil dos aprendizes e o poder da disciplina no estabelecimento escolar.

Em *Os olhares da República brasileira sobre o ensino profissional*, capítulo II de nossa tese, tratamos, inicialmente, do grave problema que a República brasileira tinha para solucionar no alvorecer do século XX: o que fazer com as classes perigosas que ameaçavam a ordem social no país? Mostramos que essa questão já se fazia presente nos tempos do Império e que ali, pelos meados do século XIX, algumas medidas são tomadas pelo governo imperial para controlar as ditas classes perigosas, inclusive no campo da educação.

No itinerário para compreendermos o papel das Escolas de Aprendizes no Brasil republicano do início do século XX, passamos por algumas iniciativas no campo da educação profissional no período imperial. Pudemos observar que essas iniciativas eram esparsas e não contavam, via de regra, com um apoio significativo do governo imperial, sendo mormente sustentadas pelos governos locais e pelos particulares. Na sequência, passamos pelas primeiras discussões no interior do regime republicano, instaurado em 1889, voltadas para o fomento à educação profissional no Brasil. A efetivação das propostas para esse campo de ensino virá, de fato, em 1909.

A partir desse ponto, mostramos como se constituíram as Escolas de Aprendizes através das leis e regulamentos, e que papel cabia a elas na República brasileira nos primórdios do século

XX. Neste momento, destacamos a nossa tese de que as Escolas de Aprendizes Artífices, incluindo-se a de Natal, vincularam-se, ao longo do período estudado, mais a um projeto de ordenamento social do que desenvolvimento econômico ou, dito de outro modo, foram mais da *Ordem* que do *Progresso*; mais voltadas para a formação de cidadãos úteis à nação do que propriamente de operários.

Ainda no capítulo II, mostramos as mudanças vividas pela Escola ao longo das décadas de 1920, momento em que é estabelecido o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, e de 1930, época em que o governo da República é assumido por Getúlio Dorneles Vargas. Ao analisarmos a busca por mudanças nas Escolas, especialmente a partir do Serviço de Remodelação, avaliamos alguns dos problemas vivenciados por essas instituições, as quais enfrentavam severos problemas físicos, com sedes improvisadas e oficinas acanhadas, além de não terem um currículo bem delimitado.

No capítulo III, *Disciplina, Prática, Fé e Pátria: as bases do ensino na Escola de Aprendizes Artífices de Natal*, analisamos que saberes e valores eram transmitidos aos jovens aprendizes na Escola de Natal, e que meios eram usados para essa transmissão. Detectamos, a partir da análise da obra de Rui Barbosa, que alguns desses saberes e valores já estavam presentes no cenário educacional da segunda metade do século XIX, tais como os cuidados com a Higiene, a importância da Educação Física e a valorização do método das *lições de coisas*.

Na sequência, mostramos que as Escolas de Aprendizes não tinham um currículo claramente definido nos seus primeiros anos de funcionamento, e que os regulamentos escolares de 1911 e 1918 não se preocupavam em explicitar o perfil profissional desejado ao egresso dessas escolas. Essa realidade é alterada apenas a partir da década de 1920, por meio da atuação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, liderado pelo engenheiro João Luderitz. Nesse momento, há uma ênfase no ensino praticado nas oficinas e na especialização do aprendiz, o que leva alguns autores a afirmar que se adotou o taylorismo nas Escolas de Aprendizes (Gurgel, 2007; Queluz, 2000; Sousa, 2015).

Tal ênfase não retira, contudo, a força de disciplinas que tinham papel na formação moral do aluno, tais como a História Pátria e, mais à frente, a partir da década de 1930, o ensino religioso. Dito de outro modo, o cuidado com a formação prática não diminuiu o zelo e a preocupação que se tinha com a formação da alma do aprendiz, o que se vê tanto em 1913, por

exemplo, com a festa cívica de encerramento do ano letivo, como no fim da década de 1930, com a instalação de um grupo de escotismo na Escola de Aprendizes de Natal.

No capítulo IV, *A Escola de Aprendizes e a cidade do Natal, entre 1909 e 1937*, analisamos mais detidamente as relações entre a Escola e a capital potiguar no início do século XX. Tais relações são vistas a partir de três dimensões distintas: a espacial – em que espaços da cidade a Escola se localizou e o que essa localização nos diz sobre o papel da Escola; a política – como a Escola se vinculou aos arranjos políticos locais; e a econômica – o impacto da Escola na indústria e, em especial no comércio local, tanto pela produção de suas oficinas como pela relação com seus fornecedores e, ainda, pela formação da mão de obra a atender à economia local.

Inicialmente, tratamos do que era a cidade do Natal, capital do Rio Grande do Norte, nas primeiras décadas do século XX. Destacamos as mudanças vividas pela cidade com a instauração do regime republicano e o papel da educação nesse processo de transformações. Ao longo do capítulo, demonstramos que a Escola não pode ser vista apartada da cidade; pelo contrário, essa se relaciona intimamente com a urbe e realiza com ela trocas nos campos político, social e econômico.

No último capítulo, *Os artífices da Escola de Aprendizes de Natal: seus alunos, funcionários e dirigentes*, partimos para a análise dos sujeitos que fizeram parte da instituição estudada. Começamos pelos diretores da Escola, destacando, entre outros pontos, aspectos de sua formação e as relações que mantinham com membros da elite local. Ao tratarmos especificamente da formação desses dirigentes, vimos que a Escola viveu duas fases distintas: uma primeira fase em que era comandada pelos bacharéis em Direito, reflexo da ordem e disciplina que se queria estabelecer no espaço escolar; e uma segunda fase em que passou a ser dirigida, principalmente, por engenheiros, no âmbito do processo de transformações que vivenciou a partir da década de 1920.

No capítulo V ainda, traçamos o perfil dos funcionários que ingressaram na Escola entre 1909 e 1937, a partir de livros de assentamento de pessoal e termos de posse. Pudemos observar que, em essência, o funcionário da Escola era homem, casado e tinha em média cerca de 30 anos de idade. As mulheres eram exceção, e as que havia eram solteiras ou viúvas, pois às casadas cabia o cuidado do lar. Diante disso, é possível dizer que o perfil desses funcionários nos mostra que a Escola reflete, ao mesmo tempo em que propaga, os valores da sociedade em que está inserida.

Por fim, a análise do perfil dos aprendizes permite que vejamos que a expressão “desfavorecidos de fortuna” é insuficiente para descrevê-los. É certo que os jovens artífices da Escola de Natal eram, sim, em sua grande maioria, pobres. É fácil notar essa característica quando mapeamos os espaços da cidade de onde vinham esses jovens. Mas alguns casos apontam que a clientela da Escola era oriunda também de outros estratos sociais e que a Escola era mais diversa do que se pode supor inicialmente. Ainda em relação aos aprendizes, procuramos mostrar como alguns casos de evasão revelam a resistência desses alunos em relação à disciplina que se lhes procurava impor.

Eis aí, em síntese, o caminho percorrido para compreendermos como a Escola de Aprendizes Artífices de Natal – e também suas congêneres, referenciadas em alguns momentos da tese – liga-se a um projeto republicano voltado para a manutenção da ordem social através da construção de cidadãos disciplinados e úteis à nação. Um projeto em que o *Progresso* era precedido pela *Ordem*.

Capítulo I – Caminhos da Historiografia da educação profissional no Brasil

1.1 Introdução

A escrita da História da Educação no Brasil é feita por diferentes caminhos e envolve áreas diversas do conhecimento. Neste capítulo, faremos uma breve análise desses caminhos, dando particular ênfase à produção voltada para a História da educação profissional neste país, de modo a associar os escritos aqui analisados ao nosso objeto de pesquisa.

Considerando a diversidade de análises, resolvemos dividir este capítulo em três partes. Na primeira delas, trataremos de autores e obras de maior circularidade, aqueles que são frequentemente referenciados nas recentes teses sobre a educação profissional no Brasil: Celso Suckow da Fonseca, com sua *História do Ensino Industrial no Brasil*, Fernando de Azevedo, com *A cultura brasileira*, e Jorge Nagle, com *Educação e sociedade na Primeira República (1889-1930)*. Em alguns momentos, também nos referiremos a Sérgio Buarque de Holanda, mostrando a influência da obra desse autor nos estudos sobre a história da educação profissional no Brasil.

Na segunda parte, trataremos de obras mais recentes, produzidas em sua maioria a partir da década de 1990 e que revelam as novas tendências interpretativas no campo de nossos estudos, especialmente a partir da expansão das pós-graduações no país. As obras a serem analisadas nessa parte são de autores de perfis variados, entre os quais podemos destacar Luiz Antonio Cunha, José G. Gondra e Marcus L. A. Bencostta.

Por fim, analisaremos em específico duas dissertações de mestrado e duas teses de doutoramento recentemente produzidas no Brasil e que versam sobre as histórias das Escolas de Aprendizagem em diferentes estados brasileiros. Também na terceira parte, veremos que variadas são as linhas de análise presentes nos textos com os quais estabelecemos diálogo.

Em cada obra analisada, procuraremos identificar as influências que sofreram os autores, métodos e fontes utilizados, buscando estabelecer relações com a pesquisa que temos desenvolvido. Nosso objetivo é verificar o estado da arte no campo da História da educação profissional no Brasil, mantendo constante diálogo com as produções dessa área. Esse diálogo será inquiridor; dito de outro modo, procuraremos analisar criticamente as obras apresentadas, de modo a observarmos que contribuições deram à área e podem oferecer a nossa tese, sem deixar de lado suas possíveis incongruências e os aspectos dos quais discordamos. Ao mesmo tempo, procuraremos mostrar como nossa tese se encaixa no escopo da produção sobre a História da educação profissional no Brasil e que contribuições pode oferecer à área.

Serão analisadas obras diversas de historiadores e educadores, sem que façamos, a princípio, distinção entre esses pesquisadores. Isso por considerar, partindo de J. Magalhães, que no início da década de 1980 a dimensão investigativa da História da Educação começou a ganhar autonomia em relação ao campo do ensino, contando, para tanto, com a participação de “um conjunto de personalidades vindas de distintos campos científicos e técnico-profissionais” (2011, p. 177), entre os quais se destacam os educadores, os historiadores – apenas mais recentemente voltados para o campo da educação – e arquitetos, estes particularmente interessados nos programas arquitetônicos que dão forma aos espaços escolares. Sem criarmos hierarquias, veremos que contribuições podemos retirar das produções desses pesquisadores.

O caso brasileiro parece acompanhar de perto o português. Dito de outro modo, também na realidade brasileira, vemos pesquisadores com distintas formações confluírem para a História da Educação, especialmente a partir da década de 1980, quando essa área ganha novo fôlego. Miriam Warde destaca essa mudança quando se volta para um balanço historiográfico das produções no campo da História da Educação realizadas entre 1970 e 1984 e observa, no início da década de 1980, a ampliação dos estudos na área a partir da criação dos programas de pós-graduação (Warde, 1984, p. 1). É neste momento, precisamente em 1984, que a autora escreve e, certamente por viver esse período de transição, enxerga na produção de sua época a presença ainda marcante de interpretações estruturalistas que resumiam a educação a um reflexo da infraestrutura e definiam o Estado como “a grande personagem do palco educacional” (Warde, 1984, p. 6).

Marta Carvalho (2010), também em uma análise historiográfica, mas já em 1998, visualiza a lenta constituição da História da Educação como “área de investigação historiográfica capaz de se autodelimitar e de definir, com base em sua própria prática, questões, temas e objetos” (p. 330). Apesar disso, identifica ainda, a partir de Warde (1980), um forte “presentismo pragmatista”, ou seja, uma marcante tendência de olhar para o passado apenas com o intuito de justificar o panorama contemporâneo da educação no Brasil.

A configuração da História da Educação como uma disciplina escolar, a partir da década de 1930, de “caráter formativo, marcadamente moralizador” (Warde, 1984, p. 329), teria contribuído para esse “presentismo pragmatista”, alicerçado pelos escolanovistas, entre os quais se destaca Fernando de Azevedo, autor de *A cultura brasileira*, obra estudada por Carvalho e que também será alvo de nossa análise.

Ambas as autoras concordam que o momento de virada está entre a década de 1980 e o início da década seguinte, quando vemos, no Brasil, uma proliferação dos programas de pós-graduação. O primeiro deles na área de educação, em nível de mestrado, foi o da Pontifícia Universidade Católica (PUC), no Rio de Janeiro, ainda em 1966. A sedimentação desses programas no Brasil, contudo, ocorreu mesmo nas décadas de 1980 e 1990, e sua expansão pôde ser sentida nas últimas décadas. Os dados da tabela 1, retirados do sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (Capes), ligada ao Ministério da Educação do Brasil, ilustram bem o que acabamos de expressar.

Tabela 1 - Quadro das pós-graduações em Educação no Brasil²

Pós Graduações	Quantidade
Criadas na década de 1960	2
Criadas na década de 1970	20
Criadas na década de 1980	7
Criadas na década de 1990	25
Criadas na década de 2000	33
Criadas na década de 2010	34
Possuem linha de pesquisa em História da educação ³	55
Total	111

Fonte: Portal Capes (<http://www.capes.gov.br>) e sítios dos programas de pós-graduação

Como se vê, a década de 1970 traz um certo *boom* de pós-graduações em Educação no Brasil. A década de 1980 fica à frente apenas da de 1960, quando foram criados os primeiros programas de mestrado e doutoramento no Brasil, o que pode ser explicado, entre outros fatores, pelo péssimo momento econômico vivido pelo país, o que levou alguns analistas a se referirem a esse período da história brasileira como a década perdida⁴. Por outro lado, é nessa década que a produção dos programas de pós-graduação criados nos anos 1970 começa a aparecer e se sedimentar. O *boom* maior vem a partir dos anos 2000, quando o governo federal passa a investir

² A Capes reconhece, ao todo, 159 Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Desses, 34 são mestrados profissionais, os quais se diferenciam dos acadêmicos por serem voltados para os profissionais da educação que estão no mercado de trabalho e por terem, normalmente, áreas de pesquisa mais específicas. Em virtude desse viés mais prático, esses programas, criados ao longo dos últimos sete anos, não recebem trabalhos em História da educação e, por isso, não foram considerados em nossa contagem. Também não fazem parte de nossas contas aqueles programas que possuem áreas de concentração mais restritas, tais como programas em educação ambiental, rural, sexual, especial ou psicologia da educação, por exemplo. Foram, enfim, analisados programas nas seguintes áreas: Educação; Educação e cultura; Educação e contemporaneidade; e práticas educativas.

³ Estão naturalmente incluídas nessa análise linhas de pesquisa que se voltam para a Historiografia da Educação, bem como aquelas que associam a História a outras disciplinas, em especial Sociologia e Filosofia.

⁴ Para uma análise dessa década perdida no campo da educação, ver texto de Kuenzer (2010).

maciçamente no ensino superior, com foco especial nos programas de pós-graduação e no incentivo à pesquisa. Vale observar, nesse sentido, a aceleração no ritmo de abertura de novos programas, posto que apenas nos quatro primeiros anos da década atual foram já criados 34 programas de pós-graduação, contra 33 em toda a década anterior.

É ainda interessante ressaltar que das 111 pós-graduações pesquisadas, 55 delas apresentam área de concentração e/ou linhas de pesquisa em História da Educação. É certo que, em muitas, a História é associada à Filosofia e/ou Sociologia, o que vai ao encontro da análise de M. Carvalho (2010), que afirma que a História da Educação no Brasil, tendo estado nos primeiros tempos “subordinada à Filosofia, configurou-se como disciplina escolar de caráter formativo, marcadamente moralizador” (p. 329). Esse caráter, visto na disciplina de História da Educação nos cursos de Pedagogia, pelo que pudemos observar da descrição de algumas linhas de pesquisa, mantém-se nas pós-graduações.

Relativamente às linhas de pesquisa em História da Educação, observamos, por fim, uma associação bastante comum às instituições políticas, como se a história fosse feita específica ou primordialmente pelo Estado e seus agentes, perspectiva essa bastante criticada por autores como M. Carvalho (2010) e J. G. Gondra (2000), como veremos em breve.

Apenas para tornar mais clara nossa análise, vejamos o que está posto no resumo da linha de pesquisa em Políticas, História e Cultura em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO):

Investigam-se temas interdisciplinares no campo da história, da *filosofia* e da cultura, das *políticas públicas*, com ênfase nas reformas educacionais; na *legislação*; nos *programas e projetos governamentais*; nas formas de avaliação e controle público; no financiamento da educação; na articulação *Estado* e Sociedade civil e as contribuições dos movimentos sociais, buscando novos olhares sobre os diferentes processos educacionais, formais ou não formais (Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, *online*. Acesso em: 15 jul. 2014) [grifos meus].

Observamos que a miscelânea de áreas de conhecimento distintas – apesar de terem seus pontos de interseção – torna a descrição da linha um tanto quanto confusa. Fica ao mesmo tempo muito clara, ao nosso ver, a percepção do Estado como uma espécie de macrossujeito da História, como buscamos demonstrar a partir do destaque dado a termos-chave da descrição.

A referência a “movimentos sociais”, ao final da descrição acima apresentada, aparece isolada e, ao que nos parece, não retira a visão de que o Estado é o elemento preponderante nos arranjos realizados no campo da educação. Frisemos que essa análise apenas ilustra o que se vê

na descrição de muitas das linhas de pesquisa em História da Educação presentes nos programas de pós-graduação da área, sendo de qualquer modo necessária para uma avaliação mais precisa dessas linhas, uma leitura das produções a elas vinculadas. Relativamente a nossa tese, embora consideremos o Estado (seu discurso, suas políticas e práticas) elemento fundamental no enredo das Escolas de Aprendizes Artífices, daremos espaço também aos personagens que marcaram o cotidiano da Escola de Aprendizes de Natal.

Nas pós-graduações *stricto sensu* de História – há, hoje, 69 distribuídas pelo país – não identificamos áreas de concentração ou linhas de pesquisa em História da Educação. Isso não quer dizer, é claro, que projetos dessa área não possam ser aceitos em programas de pós-graduação em História. De qualquer maneira, ao menos no campo da História da Educação profissional, identificamos apenas uma dissertação produzida em um programa de História – História Econômica, para sermos mais precisos, o da Universidade de São Paulo (USP). Trata-se do trabalho de Márcia D'Angelo, *Caminhos para o advento da Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo*, defendido em 2000, o qual será analisado, juntamente a outros, na última parte deste capítulo.

O fato de a maioria dos trabalhos estar concentrada na área de Educação não significa, é certo, que haja homogeneidade nas análises realizadas pelos seus autores. As linhas de pesquisa são as mais variadas possíveis, inclusive porque nessa área transitam profissionais com diferentes formações. Mais do que isso, observa-se no campo da Educação e, em específico, da História da Educação, uma diversidade de linhas de análise apoiadas em múltiplos aportes teóricos e metodológicos.

Mesmo diante dessa variedade de produções, observamos que as pesquisas mais recentes têm adotado, com bastante frequência, os conceitos foucaultianos de disciplina e panóptico, retirados em especial de *Vigiar e punir* (1975) e *Microfísica do poder* (1979). Outro autor que, eventualmente, é citado nos textos analisados é Erving Goffman, com sua obra *Manicômios, prisões e conventos*, de 1961.

Os temas debatidos são múltiplos, mas verificamos também uma tendência maior de serem abordados temas relacionados ao discurso médico-higienista e à arquitetura escolar, ambos diretamente vinculados às linhas de interpretação de Foucault e Goffman. As obras que tomam o materialismo histórico como método, quase hegemônicas até a década de 1980, perderam terreno nas últimas décadas, mas ainda têm seu espaço no campo da História da Educação profissional.

Se, por um lado, observamos uma certa diversidade temática, por outro, as pesquisas que adotavam amplos recortes temporais e espaciais desapareceram quase que por completo nas últimas três décadas ao menos. Queremos nos referir, aqui, a obras volumosas como a de Fernando de Azevedo, publicada inicialmente em 1943, e à *História do Ensino industrial no Brasil*, de Celso Suckow da Fonseca, cuja primeira edição, dividida em três volumes, data de 1962.

O que se vê nos estudos voltados para a História da Educação, se observa nas pesquisas no campo da História, de uma maneira geral, e no das Ciências Humanas, como um todo. A quebra de paradigmas, das teorias estruturalistas como o marxismo, é explicada, entre outros, por François Dosse (1992), em sua *História em migalhas*, ao tratar do retorno da narrativa e da construção de uma história fragmentada, marcada por temas cada vez mais específicos e recortes temporais e espaciais mais estreitos.

Relativamente à História da Educação, Clarice Nunes afirma que até a década de 1970, uma “leitura dogmática e simplificadora do marxismo” tornou-se “predominante nos cursos de pós-graduação em educação”, marcada fortemente pela “utilização do argumento de autoridade e a repetição contínua de certas expressões polarizadas, como, por exemplo, ‘dominados e dominantes’, ‘conservadores e transformadores’”. A autora segue firme em suas críticas, de modo a afirmar que essa “versão dogmática do marxismo descartou o novo, conceptualizou o objeto antes de tê-lo efetivamente estudado, sem enfrentar, até porque não tinha condições de fazê-lo, o desafio da articulação teoria/empíria” (Nunes, 1996, pp. 77-78).

Nunes, porém, evita generalizações, de maneira a falar de uma “versão” do marxismo, uma certa “leitura” mais ortodoxa, fechada em determinados conceitos e avessa à empíria, que teria se estabelecido nas pós-graduações em Educação. De qualquer modo, essa leitura, como a autora mesmo aponta, entra em decadência a partir da década de 1980. A leitura religiosa também entra em decadência nessa mesma época. Ao apresentarmos a obra *A cultura brasileira*, discorreremos sobre essa leitura.

Mesmo que consideradas ultrapassadas hoje, obras como a de Fernando Azevedo merecem nossa atenção por terem marcado uma época e pelo grande esforço de análise que se observa nas pesquisas que as geraram. Nesse sentido, além de Azevedo, devemos citar novamente Celso S. da Fonseca, cuja obra é referenciada em todas as teses de mestrado e doutoramento relacionadas à História da Educação profissional lidas por nós ao longo da pesquisa.

Esse autor é, porém, tomado normalmente como fonte e não como uma referência bibliográfica, o que nos parece um tanto quanto perigoso, tendo em vista que o escritor é retirado de seu contexto de produção, sendo deixada de lado a sua percepção peculiar sobre essa História da Educação profissional no Brasil.

Jorge Nagle, com sua *Educação e sociedade na Primeira República* (1976), também é um autor frequentemente referenciado nos textos acadêmicos lidos por nós. Escreve em um momento de transição, momento em que a leitura marxista começa a dar espaço a outras leituras. Esse pesquisador, porém, mostra-se ainda vinculado a esse viés analítico, como observamos em alguns conceitos apresentados em sua obra, sem, contudo, adotar os princípios ortodoxos referidos no texto de Nunes (1996).

Além da tríade Fonseca, Azevedo e Nagle, cujas obras apresentam grande repercussão entre os que estudam a História do ensino profissional no Brasil, um outro autor nos chama a atenção. Sérgio Buarque de Holanda não escreveu especificamente sobre a educação profissional no Brasil, não tratou das Escolas de Aprendizes, que são o objeto de nosso estudo. Contudo, ao lado de Gilberto Freyre e de Caio Prado Jr., foi um dos grandes intelectuais a refletir, a partir da década de 1930, sobre a formação do povo brasileiro, partindo, em seu caso, de aspectos culturais. Sua análise sobre o espírito aventureiro do colonizador, sobre sua “pouca disposição para o trabalho” (Holanda, 2009, p. 46), no capítulo 2 de *Raízes do Brasil*, bem como sua reflexão sobre “o sentido do bacharelismo”, no capítulo *Novos rumos*, repercutem em alguns dos trabalhos que se voltam para a história da educação profissional e que se referem à ojeriza ao trabalho manual e ao bacharelismo como marcas de nossa cultura. Mesmo que os autores a que nos referimos não citem Holanda diretamente, sua influência nesses trabalhos é clara para nós.

Todos esses autores, cujas obras podem ser consideradas clássicas, em especial pela sua circulação e apropriação nas produções sobre a História da Educação profissional no Brasil, merecem nossa atenção, especialmente Celso Suckow da Fonseca, o mais reproduzido entre os autores que citamos. É preciso entender o contexto de produção e o sentido da análise desses autores. Com isso, poderemos travar um diálogo mais produtivo com eles, de modo a evitar ao longo da tese citações descontextualizadas que tão somente referendem o já dito, de maneira acrítica. Passemos, agora, à análise dos clássicos.

1.2 As tradicionais leituras sobre a História da educação profissional no Brasil

1.2.1 *Celso Suckow da Fonseca e a primazia do Estado*

Celso Suckow da Fonseca escreveu sua *História do ensino industrial no Brasil* em 1962. A extensa obra tinha três volumes e foi publicada originariamente pela Escola Técnica Nacional, hoje Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, localizado no Rio de Janeiro. No ano de 1986 foi publicada a segunda edição da obra, dividida em cinco volumes e lançada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). É essa edição, há muito já esgotada e sem quaisquer alterações em relação à primeira, à exceção da organização dos volumes, que analisaremos.

Como fica claro de início, o engenheiro Celso S. da Fonseca tinha íntima relação com a matéria por ele estudada. Nascido em 1905, o autor em questão formou-se em engenharia em 1927 pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro e, doze anos depois, concluiu o curso da Escola Superior de Guerra. Em seguida, formou-se no State College da Pensilvânia em Administração de Escolas Técnicas⁵. Como afirma José Rodrigues, Fonseca fez parte de uma geração de engenheiros-educadores (2002, p. 49), entre os quais destacamos Francisco Montojos e João Luderitz, homens que compuseram o Serviço de Remodelação do Ensino profissional no Brasil na década de 1920.

Foi como professor da Escola Técnica Nacional que Fonseca escreveu a sua obra. Dela, analisaremos o primeiro volume da segunda edição, por nele podermos visualizar com mais clareza o método do autor e sua percepção da História. Além disso, nesse primeiro volume o autor analisa, em especial, a fundação e o desenvolvimento das Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil.

No que diz respeito à percepção de História do autor, chama-nos a atenção o primeiro parágrafo de sua obra, que serve como um alerta ao leitor:

Essa obra não tem veleidades literárias. Narra, apenas, a história do ensino industrial em nosso país, de maneira metódica e estritamente de acordo com a documentação existente. *Os episódios e as referências registradas* não são fruto da fantasia, nem de simples suposições, *correspondem rigorosamente à realidade dos acontecimentos* que se processaram no tempo e no espaço (Fonseca, 1986, p. 7) [grifos meus].

Essa *realidade dos acontecimentos*, tão acentuada por Fonseca, é representada na obra pela série de documentos dispostos ao longo do texto: leis, projetos de leis, decretos, portarias,

⁵ Além de Rodrigues (2002), citado no corpo do texto, mais informações sobre o engenheiro-educador e escritor Celso S. da Fonseca podem ser encontradas em Ciavatta e Silveira (2010), obra que faz parte da Coleção Educadores, produzida pelo Ministério da Educação (MEC).

regimentos, entre outros, produzidos pelo Estado. Alguns deles são raros⁶ e, possivelmente, Fonseca os acessou graças à sua posição profissional. Boa parte dos documentos são apresentados nos anexos ao final dos capítulos, de modo a funcionar como uma espécie de prova irrefutável do que foi dito pelo autor, o que nos remete a uma concepção positivista da História, construída no século XIX por homens como Leopold von Ranke.

A presença de inúmeros documentos, em cada um dos sete capítulos da obra, mostra que o autor não é mesmo dado a “veleidades literárias”. De fato, a sua escrita se nos apresenta árida e a sua leitura é, por vezes, monótona, especialmente porque quase todas as afirmações feitas pelo autor sobre o tema tratado são seguidas pela *prova* documental.

Além disso, o autor parece querer construir uma história total ou, dizendo de outra maneira, a história definitiva sobre o ensino industrial no Brasil. Por isso, se apegua a uma grande diversidade de documentos – e não queremos criticar esse ponto, pois esse apego às fontes, quase todas produzidas pelo Estado, é fator que, ao nosso ver, fez a obra ser duradoura, tendo se tornado uma referência. Mas esse apego, pelo que pudemos observar, está diretamente ligado à busca pela construção dessa história total, o que percebemos por outro alerta feito ao leitor ainda no início de seu texto: “[...] um ou outro acontecimento, ocorrido ao longo do tempo, pode ter escapado. Não será, entretanto, fato de vulto, capaz de prejudicar o conjunto geral da história narrada” (Fonseca, 1986, p. 8).

Como autor, Fonseca, aparentemente, deseja se esconder por trás dos documentos para deixar aparecer a *verdade histórica*. Mas a obra é também uma parte do autor, que, com suas posições políticas, em um momento se encanta com o *espírito renovador* da República (Fonseca, 1986, p. 160) e, em outro, refere-se ao movimento que levou Vargas ao poder em 1930 como *revolução* (Fonseca, 1986, p. 224).

É, contudo, comum que os trabalhos que citam *A História do ensino industrial* de Fonseca não problematizem de maneira apropriada a escrita do autor. Seu texto é, muitas vezes, usado como receptáculo de documentos oficiais, que são extraídos cirurgicamente da obra como se ela não tivesse uma composição própria e o seu autor, uma concepção peculiar sobre a construção do conhecimento histórico. Entre as produções que fazem esse uso do autor, estão as teses

⁶ Temos como exemplo mais marcante a *Consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, importante documento para compreensão de como funcionavam essas Escolas na década de 1920. A tese de Gurgel (2007), por exemplo, cita esse documento através de Fonseca. Mais recentemente, contudo, com o projeto Brazilian Government Documents, da Universidade de Chicago (<http://www-apps.crl.edu/brazil>), dezenas de relatórios de governo foram disponibilizados *on-line*, sendo possível encontrar a *Consolidação* no Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio de 1926.

recentemente lidas por nós: *A trajetória da Escola de Aprendizizes Artífices em Natal*, de Rita Gurgel (2007); *Caminhos para o advento da Escola de Aprendizizes Artífices de São Paulo*, de Márcia D'Ângelo (2000); *A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná* (2006), de Sílvia Pandini; e *Em nome da Ordem e do Progresso*, de Francisco Carlos de Sousa (2015). Elas recorrem, em especial, à *Consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizizes Artífices*, de 1926 – importante documento para compreendermos as mudanças vividas por essas instituições de ensino na década de 1920 – mas não se referem ao contexto em que o documento é apresentado na obra de Fonseca, nem à interpretação que esse autor faz dele.

Caminhando pelo texto desse autor, vemos – o que não é de se estranhar – que por trás de sua pretensa objetividade, de seu desejo de apresentar a história do ensino industrial como ela “realmente” foi, há uma interpretação peculiar dessa história, que influencia os escritos posteriores, mesmo que indiretamente. Isso porque Celso S. da Fonseca tornou-se leitura obrigatória para os que tratam dessa história, em especial pelo esforço de análise documental que fez. Mesmo que se faça (ou se busque fazer) a extração cirúrgica desses documentos, muitas vezes os autores que usam Fonseca se influenciam por suas ideias, embora costumem não o citar diretamente.

Entre essas ideias, a que se apresenta de maneira mais forte no escrito de Fonseca é o aviltamento do trabalho manual. Em todos os capítulos está presente a ideia de que o povo brasileiro, em sua formação cultural, adquiriu, desde a colonização, uma ojeriza aos ofícios manuais. Ainda nas primeiras páginas do capítulo I, o autor ressalta que “o fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício marcou com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país” (Fonseca, 1986, p. 22) e, com isso, “abastardou-se o ensino de ofícios” (Fonseca, 1986, p. 16).

Fonseca afirma que a República trouxe um novo olhar sobre o ensino industrial, ao ampliar esse ramo de educação com a criação das Escolas de Aprendizizes em todos os estados brasileiros a partir de 1909, por meio do Decreto nº 7.566. Contudo, apesar dessa valorização dada a tal ramo de ensino, o Estado brasileiro não teria conseguido superar o aviltamento do trabalho manual, reforçando-o, pelo contrário, ao estabelecer por meio do decreto supracitado a preferência aos desfavorecidos da fortuna como alunos das Escolas. Fonseca (1986) trata essa preferência como uma “cruz” a ser carregada pelo ensino profissional por longo tempo (p. 185), fruto de um “velho preconceito” (p. 177).

Relativamente a essa análise sobre o público das Escolas de Aprendizes, entendemos que Fonseca não considerou o contexto em que foram criadas tais instituições. Em nossa percepção, não causa estranheza a preferência dada àqueles de origem humilde, tendo em vista o discurso dos dirigentes republicanos sobre a necessidade de controlar as *classes perigosas*, um sinônimo para classes pobres, que tenderiam ao mundo do vício, da vadiagem e dos crimes. Nesse sentido, o público previamente definido em lei era justamente aquele que, na visão dos dirigentes republicanos, deveria ser controlado, em virtude da ameaça que representariam à ordem nacional⁷.

Em outras passagens, o autor em questão volta a se referir aos “desfavorecidos de fortuna” e ao mal gerado pela legislação sobre o ensino profissional ao dar a preferência a esse público para preenchimento das vagas das Escolas de Aprendizes. Fonseca, porém, não analisa de maneira mais aprofundada esse público, não faz questões sobre quem seriam os desfavorecidos da fortuna. E isso, a nosso ver, se dá por duas razões. A primeira delas é que a obra, justamente por ser muito abrangente, é muitas vezes generalista e não se volta a detalhes. O outro ponto é que o autor está mais atento em mapear a ação do Estado brasileiro sobre esse ensino profissional, como se vê pelas fontes utilizadas, do que em analisar os sujeitos que fizeram parte da experiência das Escolas de Aprendizes.

Quanto a esse ponto, é interessante considerar a crítica que José G. Gondra faz ao que chama de “historiografia tradicional da educação no Brasil” que, a partir de fontes legislativas e estatísticas, centra-se nas políticas para o setor e seus resultados ou, dito de outro modo, os projetos executados e seus produtos, negligenciando “outros projetos e processos de modelação para o setor educacional” (Gondra, 2000, p. 519). Na visão de M. Carvalho, autora em que Gondra se apoia, esse olhar produz “apagamento da zona de intersecção entre o instituído e o projetado no campo educacional” (Carvalho, 2010, p. 344).

Esse parece ser o caminho de Fonseca, cuja obra se centra na legislação sobre a educação profissional, de modo a avaliar os resultados da ação do Estado brasileiro nesse ramo de ensino, ora criticando, ora elogiando essa ação. Esse Estado, podemos dizer, é o grande personagem da obra, ao lado do qual aparecem nomes como o do Padre Antonio Vieira, D. João VI, Manuel Pôrto Alegre, Nilo Peçanha, João Luderitz, Fidélis Reis e Francisco Montojos, para ficarmos naqueles que têm seus retratos expostos na obra de Fonseca, tomados pelo autor como patriarcas da educação profissional no Brasil.

⁷ Sobre o temor que nutriam os dirigentes republicanos das *classes perigosas*, ver Chalhoub (2001).

E assim os aprendizes caíram no esquecimento, o que se observa não só no texto de Fonseca, como também nas recentes teses que se voltam para a história do referido ramo de ensino. São figuras apagadas na historiografia que temos abordado. Márcia D'Angelo (2000), em sua dissertação de mestrado, é uma exceção, pois aponta para uma maior diversidade do público das Escolas de Aprendizes, mas não consegue esmiuçar as características da clientela dessas instituições de ensino.

É em virtude disso que nosso trabalho se volta também para uma melhor compreensão das classes populares que frequentaram os bancos da Escola de Aprendizes de Natal. Analisamos, em síntese, a origem social dos alunos que fizeram parte dessa instituição escolar e em que espaços da cidade viviam, aspectos que nos ajudam a entender com maior clareza os altos índices de evasão da Escola, por exemplo.

Retomando a escrita de Fonseca, a cultura bacharelesca (Cunha, 2005 pp. 198-199; Holanda, 2009, pp. 155-158) é outro ponto abordado na *História do Ensino industrial no Brasil* e que também pode ser percebido nos outros livros analisados neste tópico. O autor em análise afirma que nas primeiras décadas do século XIX o Brasil já se inundava de bacharéis e que pairava nessa época “o conceito de serem as profissões liberais mais nobres e as atividades manuais destinadas àqueles que fôssem menos dotados de inteligência e de fortuna e, em consequência, o ensino de ofícios a ser olhado com olhos de menosprezo” (Fonseca, 1986, p. 142). Fonseca (1986) escreve, ainda, sobre a ânsia que a “mocidade abastada” (p. 142) tinha pelo serviço público. A origem desse pensamento, parece-nos, está muito ligada ao escrito de Sérgio Buarque de Holanda, que abordaremos mais detidamente ao final deste tópico.

É certo que fontes como os relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio apontam o bacharelismo como uma das razões do fracasso (ou, na visão presente nesses relatórios, do sucesso limitado) das Escolas de Aprendizes em seus primeiros tempos. Rui Barbosa, em seu parecer de 1882 sobre a reforma do ensino primário, sem citar diretamente o bacharelismo como um problema cultural, prega um ensino mais prático, defendendo o método intuitivo, especialmente na parte em que discorre sobre métodos e programa escolar (Barbosa, 1982).

Com isso, queremos dizer que a discussão sobre o bacharelismo é pertinente. A maneira como essa discussão tem sido levantada, contudo, é que nos parece equivocada. Essa cultura bacharelesca, cujo início também Gilberto Freyre (2004), em *Sobrados e Mucambos*, localiza no século XIX, contribui para a aversão ao trabalho manual, mas é mais um ponto do discurso do

Estado brasileiro para justificar a ineficiência de suas políticas, bastante transitórias, no campo da educação profissional. A constante busca pelas raízes históricas de aspectos culturais brasileiros, a partir da lógica causa-consequência, e a concepção do documento como verdade, ajudam a explicar a leitura feita por Fonseca.

Embora essa concepção de documento como verdade tenha sido bastante questionada a partir dos *Annales* (Burke, 1991), a obra de Fonseca continua a ter repercussão significativa na historiografia recente. Por exemplo, a tese de Rita Gurgel explica o fracasso do Colégio de Educandos Artífices, instituição de ensino profissional criada no Rio Grande do Norte durante o Segundo Império, pela fraca economia local e “pelo estigma de que o ensino valorizado era aquele voltado para o intelectualismo e o bacharelismo” (Gurgel, 2007, p. 48), sem se deter em analisar como esses aspectos culturais são usados no discurso do Estado brasileiro.

De maneira semelhante a F. Azevedo, mas com menor contundência, C. S da Fonseca se refere ao papel especial ocupado pelos jesuítas na história da educação no Brasil. Ambos procuram pelos grandes vultos da história da educação profissional, pelos seus patriarcas. Fonseca também se aproxima do autor de *A cultura brasileira* em sua posição em relação ao governo Vargas: ambos têm no presidente que governou o Brasil de 1930 a 1945 um grande personagem dessa história. O antigo professor da Escola Técnica Nacional enaltece o regime varguista, que teria colocado o Brasil no caminho da industrialização: “O Brasil deixara de ser um ‘país essencialmente agrícola’. Começava a aparecer ao mundo como nação industrial” (Fonseca, 1986, p. 224), para o que contribuíra, na visão de Fonseca, fundamentalmente, a “Revolução de Outubro” liderada por Getúlio Vargas.

O autor ressalta que a Constituição do Estado Novo, a ditadura varguista, de 1937, foi a primeira a tratar do ensino industrial e cita, ainda, a criação do Senai, em 1942, por meio do Decreto nº 4.048, como um reflexo significativo da prioridade dada à educação profissional pelo governo Vargas (Fonseca, 1986, p. 233). Por fim, Fonseca (1986) apresenta dados dos investimentos do governo brasileiro nas Escolas de Aprendizagem entre sua fundação, 1909, e o ano de 1940, destacando o aumento das verbas destinadas a essas instituições a partir de 1930 (pp. 234-235). Nesse ponto, o autor parece exagerar. É certo que o governo Vargas apresenta um novo olhar sobre o ensino profissional e isso se reflete em maiores investimentos. Contudo, os próprios dados apresentados por Fonseca mostram que esse aumento ocorre a partir de 1937, com a

instauração do Estado Novo – uma das razões pelas quais escolhemos esse ano como marco final de nossa pesquisa.

A visão de Fonseca sobre o período getulista (1930-1945) pode ser explicada pela posição que o engenheiro-educador ocupou nesse governo: tornou-se professor da Escola Técnica Nacional em 1942 e, no ano seguinte, foi indicado pelo próprio Vargas para ser diretor da referida instituição, permanecendo no cargo até 1951 (Ciavatta & Silveira, 2010, p. 20). Daí a sua percepção do governo Vargas como um governo revolucionário, percepção essa compartilhada por Fernando de Azevedo.

Ambos ocuparam cargos importantes no governo varguista no campo da educação. Mais do que isso, a partir da década de 1930, esses e outros intelectuais brasileiros foram enredados pelas teias do poder do governo Vargas, integrados a um projeto político-pedagógico “destinado a popularizar e difundir a ideologia do regime” (Velloso, 2011, p. 149). Esse projeto, associado pelos intelectuais à “ideia de ordem, organização, unidade” (Velloso, 2011, p. 148), incluiu, num plano macro, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, liderado por Gustavo Capanema e, de modo mais específico, o desenvolvimento do ensino técnico-profissional no Brasil. Esse ramo de ensino, é certo, também colaborou para o reforço do ideário varguista, o que pode ser notado na figura 1.



Figura 1- Exposição de artefatos produzidos pelos alunos do Liceu Industrial de Natal, 1942

Fonte: Arquivo do IFRN, campus Natal-Central

Na imagem representativa da exposição de 1942, já no Liceu Industrial de Natal, a ideologia varguista pode ser percebida com clareza em diferentes elementos. O retrato do presidente, colocado no alto do pedestal e visualizado no centro da fotografia, reforça sua imagem, maciçamente trabalhada pela propaganda do regime, como grande líder da nação. Nas laterais do mesmo pedestal, as frases “Só pelo estudo é que se chega à perfeição” e “As escolas industriais são o celeiro inesgotável da perfeição da raça brasileira”, exaltam o nacionalismo e o papel da educação na transformação do povo brasileiro. No canto superior esquerdo da imagem, vemos ainda um quadro com a sentença “com a força e a vontade o homem remove montanhas”, acompanhada por uma imagem que apresenta um operário a mover uma engrenagem, de modo a exaltar o valor do trabalho na construção de um novo Brasil. Personagens como Fonseca e Azevedo acreditavam nesse novo país, unido, e integravam o projeto Varguista (Velloso, 2011).

1.2.2 *Fernando Azevedo e sua leitura teleológica da história da educação no Brasil*

Fernando Azevedo, como bem nos lembra Carvalho (2010, p. 332), teve sua obra, *A cultura brasileira*, editada e publicada pela Imprensa Nacional em 1943, como introdução ao censo de 1940, o maior já realizado no Brasil até aquele momento. Já nasce, portanto, como obra monumental, o que é ratificado pelo autor que a apresenta como uma “síntese do Brasil de corpo inteiro” (Azevedo, 1963, p. 20).

O autor ocupara em 1933, o cargo de diretor geral de instrução pública do estado de São Paulo e, entre 1941 e 1942, no Estado Novo (1937-1945), dirigira a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Suas relações com o governo de Vargas, apresentadas de maneira mais clara no prefácio à 4ª edição da obra (Azevedo, 1963, p. 21) e sua participação na liderança do movimento escolanovista⁸, ao lado de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, ajudam-nos a entender a tônica de sua obra, uma narrativa que se volta para o protagonismo dos escolanovistas, postos como os redentores da educação brasileira.

Azevedo toma essa obra como um dever para com seu país, tarefa árdua que esse intelectual, usando de aparente modéstia, afirma que poderia ser tomada por outros, mas que ele corajosamente assume, parecendo querer também se eternizar pela monumentalidade de seu trabalho.

⁸ Para uma melhor compreensão desse movimento de renovação do ensino, baseado na defesa da escola pública, laica e gratuita, ver o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* (Azevedo et al., 1932), bem como a análise de Cunha (2005, pp. 228-238).

O objetivo que se propõe a cumprir revela-nos, de início, essa monumentalidade, ao mesmo tempo que nos abre espaço para interpretarmos sua concepção de cultura. Azevedo (1963), de acordo com suas palavras, se volta para a cultura brasileira, em seus mais variados aspectos, desejoso de analisar “a evolução do povo e a formação da comunidade e da vida nacional em mais de 400 anos de sua história”, de modo a compreender a formação da “civilização” brasileira ou, ainda a usar suas palavras, a formação da “alma” ou da “mentalidade coletiva” do povo brasileiro (p. 24).

Diante do exposto, vemos a cultura e, em específico o campo da educação, aparecer na obra em questão como um elemento de unidade nacional, criador da tal “alma” ou “mentalidade coletiva” expressa por F. Azevedo. Ou, dito de outra maneira, a escrita desse autor baseia-se na “convicção de que a educação constitui a nação, como espécie de amálgama que agrega num corpo as populações” (Carvalho, 2010, p. 347).

Na terceira parte de *A cultura brasileira*, dedicada à educação no Brasil, Azevedo estabelece o ano de 1549, marcado pela chegada da Companhia de Jesus à colônia portuguesa, como ponto de partida da história da educação no país. Nesse ponto, é manifesta a exaltação do autor à imagem do Padre Manoel da Nóbrega, colocado como um dos patriarcas da educação no país. Sua admiração estende-se, na verdade, à ação da referida companhia religiosa como um todo, de modo que o autor trata positivamente da “obra de assimilação e uniformização” (Azevedo, 1963, pp. 509-510) da cultura realizada pelos jesuítas sobre os nativos.

A primeira referência ao ensino profissional é marcada pela crítica. Azevedo (1963) ressalta que, no Brasil, “O ensino técnico, agrícola e industrial, não passava de meras tentativas e ensaios” (pp. 574-575), ao menos até o início da República. Um exemplo usado para corroborar essa afirmativa é o do Liceu de Artes e Ofícios, obra de iniciativa privada, criado por Bethencourt da Silva em 1856 na capital federal, a cidade do Rio de Janeiro, e que, na visão de Azevedo, funcionava como uma “instituição artificial, transplantada para meio estranho e hostil e mal compreendida de quase todos” (Azevedo, 1963, pp. 574-575).

Para explicar essa hostilidade ao ensino profissional, Azevedo, de maneira semelhante a Fonseca, vai em busca das raízes culturais brasileiras. E encontra na ação dos quase sempre elogiados jesuítas uma das razões para o menosprezo ao trabalho manual: “Os jesuítas criaram muito cedo, com a tendência literária e o gosto que ficou tradicional pelo diploma de bacharel, o desprezo pelo trabalho técnico e produtivo” (Azevedo, 1963, p. 532). É certo, contudo, ainda de

acordo com Azevedo, que as ações da Companhia de Jesus na colônia portuguesa tinham um saldo positivo, razão pela qual critica fortemente a decisão do marquês de Pombal de expulsar dita companhia da colônia em 1759, gerando um vazio na educação nas terras da América portuguesa (Azevedo, 1963, pp. 538-539).

Ao final da obra, Azevedo (1963) retoma sua análise sobre o ensino profissional, novamente a destacar a ausência de uma cultura científica como elemento fundamental para explicar o parco desenvolvimento daquele ramo de ensino nos quatro primeiros séculos da história brasileira: “Nenhum instituto, de fato, foi criado nesse largo período, para as diversas culturas científicas, sem ideia de aplicação profissional; e, no domínio das escolas técnicas, especiais, as poucas iniciativas, dispersas e isoladas, nem denunciavam qualquer plano de conjunto” (p. 624), afirma o autor em questão, ao criticar a ausência quase completa de instituições técnicas no Brasil, o que, entre outros aspectos, cooperaria para seu baixo desenvolvimento econômico.

Para a nossa pesquisa, uma das contribuições da obra de Azevedo está na sua reflexão sobre a relação entre Igreja e Educação. Indo além da atuação dos jesuítas, o autor citado destaca o papel da Igreja Católica no ramo educacional, mesmo após a Proclamação da República, em 1889, e da primeira constituição do novo regime, do ano de 1891, que estabelecia a separação entre Estado e Igreja. A respeito dessa separação, Azevedo (1963) afirma que, “à sombra da política de neutralidade escolar, continuavam a florescer as escolas regidas segundo as concepções católicas, que dominavam, aliás, pela força da tradição, as próprias escolas públicas apesar da supressão do ensino religioso” (p. 261).

Essa relação entre Estado e Igreja, também tratada por J. Nagle, chama-nos a atenção, pois faz parte do cotidiano da Escola de Aprendizes Artífices de Natal e, certamente, das outras Escolas do gênero espalhadas pelo país. A República, ao contrário do que estabeleciam as Constituições de 1891 e 1934, estava longe de ser laica. Dito de outro modo, essa divisão entre Estado e Igreja era relativamente clara no campo da lei, mas não na prática. Na Escola de Natal, na década de 1930, os aprendizes liam “Compêndios de lições de catecismo⁹” (Escola, 1937, s.p.) e tinham aulas para a primeira comunhão, em um momento em que o ensino religioso tornara-se facultativo¹⁰. A religião apresentava-se nessa circunstância como mais um meio para retificar os jovens desafortunados.

⁹ Não identificamos o autor desse Compêndio. Contudo, nossas pesquisas mostram que o *Catecismo escolar e popular*, do Pe. P. Spirago, cuja primeira edição data de 1902, está entre as mais populares produções do tipo no período que estudamos. Analisaremos, no último capítulo, a edição de 1938, mais próxima da época em que o texto é citado na fonte de pesquisa expressada.

¹⁰ Essa alteração ocorreu ainda no início da Era Vargas, no ano de 1931, através do Decreto nº 19.941. Uma breve análise do ensino religioso nesse período pode ser vista no capítulo III.

Matérias do jornal *A Republica* também nos mostram o papel da Igreja no que chamamos de processo de pacificação do operariado local¹¹.

Vemos também em Azevedo a exaltação do papel dos escolanovistas na renovação da educação brasileira. A ação desses homens, entre os quais estava o próprio autor de *A cultura brasileira*, fez do final da década de 1920 e de toda a década de 1930 um “período revolucionário, não só pelas ideias francamente renovadoras que a inspiraram e que, por ela, entraram em circulação, como pela fermentação de ideias que provocou e pelo estado social que estabeleceu, de trepidação dos espíritos, de sôfregas impaciências e aspirações ardentes” (Azevedo, 1963, pp. 655-656).

É por isso que M. Carvalho (2010) considera a obra de Azevedo como a representação da memória dos renovadores, “erigida em conhecimento histórico” (p. 332). Vemos que essa obra acaba sendo marcada pelo presentismo ou por uma teleologia, tendo em vista que o enredo sobre o passado da educação brasileira se encaminha para um fim já conhecido, que seria o presente transformado pela ação dos renovadores, entre os quais estava o próprio autor.

1.2.3 A leitura marxista de Nagle sobre a história da educação no Brasil

Em *Educação e Sociedade na Primeira República*, o pesquisador Jorge Nagle segue uma linha de análise distinta das então apresentadas. O próprio título da obra, publicada em 1976, já sugere um olhar diferente sobre os primeiros momentos da República brasileira (1889-1930), para os quais o autor usa o termo “Primeira República”, em lugar do comum “República Velha”, ligado a uma historiografia tradicional que interpretou o movimento de 1930, liderado por Vargas, como uma revolução (Decca, 1981), como é o caso dos textos de Fonseca e Azevedo.

Nagle apresenta a obra, pela primeira vez, em 1966, como tese de livre docência entregue ao Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, São Paulo, hoje Universidade Estadual Paulista (Unesp). Inicialmente intitulada *Educação e sociedade no Brasil (1920-1929)*, a obra sofre alterações na sua forma e conteúdo, nos meados da década de 1970, para ser então publicada.

A versão publicada apresenta uma divisão tripartida. O autor aborda, na primeira parte, aspectos gerais da sociedade brasileira na Primeira República para, nas seguintes, analisar o cenário educacional no período e a estrutura técnico-pedagógica. Antecipando-nos, vemos que a

¹¹ Ver, a respeito, Santos (2014, pp. 9-10).

educação escolar é vista como um produto da economia e da conjuntura social, tomados, a partir de uma leitura marxista, como superestruturas.

Relativamente à análise sobre o ensino profissional, Nagle aponta, em um primeiro momento, a presença de uma ideologia ruralista como um aspecto que levou à desvalorização daquele ensino no período estudado. Esse ruralismo, de acordo com o autor, funcionou como “elemento anti-industrialista, empregando recursos para manter a predominância do universo agrário-comercial” (Nagle, 1976, p. 25). Dito de outro modo, o caráter antiurbano dessa ideologia, que via o campo como meio “ideal para a formação de homens perfeitos, isto é, saudáveis, retos, solidários, respeitáveis” (Nagle, 1976, p. 26), gera uma perspectiva negativa em relação à industrialização e, em consequência, ao ensino ligado à indústria.

As fontes pesquisadas, em especial os relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, indicam a força do ruralismo, cujos adeptos ressaltavam a vocação agrícola do Brasil. Essa defesa da vocação agrícola aparece também como um dos elementos da ideologia nacionalista, no Brasil. Por exemplo, os membros da Ação Integralista Brasileira – fundada em 1932 sob inspiração dos regimes fascistas e, portanto, fortemente nacionalista – tratavam em seus discursos do “mal urbano” e diziam que o verdadeiro Brasil estava no interior (Nagle, 1976, p. 91). Os discursos presentes nos relatórios ministeriais reforçam a ideia da essencialidade rural do Brasil, como apontaremos mais adiante. De início, podemos dizer que, usualmente, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio é referido nesses relatórios apenas como Ministério da Agricultura. Os dados relativos à contabilidade são, contudo, elementos mais claros a mostrar a prevalência dos investimentos no ensino agrícola frente ao industrial¹².

Para Nagle, esse ruralismo esmaece já a partir da década de 1920. Nesse momento, um novo discurso surge, baseado na ideia de Progresso, com inicial maiúscula mesmo, como se tivesse força própria capaz de definir o destino dos homens. Nas palavras de Nagle (1986), esse Progresso aparece como “símbolo de natureza quase exclusivamente emocional, forjado como elemento compensatório da situação atrasada e humilhante em que vivia o País, quando comparada com a das ‘modernas civilizações’” (p. 172). A essa “ideia-força”, conforme nos explica o autor, teriam se associado, de imediato, “os valores da formação profissional” (Nagle, 1976, p. 172).

¹² Em 1916, o valor destinado ao ensino industrial foi de cerca de 1.451 contos de réis; ao ensino agrônômico, foram destinados cerca de 4.411 contos de réis; no ano seguinte, cerca de 1.034 contos foram investidos no ensino industrial; o agrônômico recebeu aproximadamente 2.333; em 1922, foi destinado àquele ramo de ensino 2.495 contos de réis; a este, um valor pouco superior a 5.339 contos de réis; no ano seguinte, o ensino industrial recebeu cerca de 1.816 contos, ao passo que no agrônômico foram investidos quase 3.126 contos, conforme dados presentes nos relatórios ministeriais e apresentados em Santos (2014, p. 9).

Seguindo sua análise, o autor em questão dirá que “a atuação do governo federal, de certa maneira, foi maior no campo do ensino industrial do que no do agrônômico, se for considerado, por exemplo, o pequeno número de instituições que criou deste último tipo” (Nagle, 1976, p. 182). Esta assertiva de Nagle merece ser vista com cautela, posto que os dados relativos aos investimentos no ensino profissional e no agrônômico (vide nota de rodapé da página anterior) parecem demonstrar que a tese do Brasil como país essencialmente agrícola só foi superada a partir da década de 1930, especialmente, a considerar os investimentos no campo da educação, a partir de 1937 (Fonseca, 1986, pp. 234-35). Admitimos, de qualquer modo, que a primazia do ensino industrial em relação ao agrícola começa a ser construída a partir da década de 1920, especialmente com a atuação do Serviço de Remodelação do Ensino profissional.

Nagle ajuda-nos a compreender a formação de uma nova atmosfera no campo da educação na década de 1920. Nesse momento da história brasileira, nomeada por alguns de *Belle Époque tropical* (Needell, 1993), fala-se muito na “feição mais prática da civilização moderna” (Nagle, 1976, p. 111), o que inclui o fomento à educação profissional. Em Natal, o grupo dirigente que governou a cidade também procurou dar a ela essa “feição mais prática da civilização moderna”. Esse processo de modernização tornou-se mais claro a partir de 1924, quando o engenheiro Omar O’Grady, uma espécie de *practical man*, parafraseando Nilo Peçanha (1913, p. 13), assumiu o governo da municipalidade e deu início a uma reforma administrativa, além de ter levado adiante obras de melhoramentos urbanos na cidade, conforme vimos em nossa pesquisa de mestrado (Santos, 2012).

A Escola de Aprendizes Artífices da capital potiguar fez parte desse contexto de mudanças na Natal do início do século XX. Ela revelava o papel da educação como meio de reforma social. Essa reforma, abordada por Nagle (1976), era um clamor dos grupos dirigentes, que desejavam disciplinar os desfavorecidos de fortuna por meio da moderna instituição escolar. Era como se quisessem o casamento entre o corpo da cidade – seu aspecto físico, aprimorado pelos melhoramentos urbanos – e a alma da cidade – o comportamento, o modo de ser e agir de seus moradores. Dito de outro modo, se as obras realizadas na cidade, tais como a construção de um teatro, de novas praças e o calçamento de ruas, davam a Natal as “condições de uma cidade moderna” (Dantas, 1908a, p.1), por outro lado, os comportamentos “d’antanho” dos populares punham, por vezes, em xeque os seus “foros de terra civilizada” (“Pontos”, 1911, p. 1).

Considerando o papel social da educação, Nagle afirma que o ensino profissional na República seguiu caminho parecido ao da Monarquia, especialmente pela manutenção da separação entre a educação propedêutica, aquela que prepara para um estágio superior de ensino, voltada para a elite, e a destinada aos “desfavorecidos da fortuna”, que não lhes permitia o acesso a um nível mais avançado de ensino, como no caso das Escolas de Aprendizes. Nesse sentido, vemos que a educação profissional não foi pensada como elemento de transformação da realidade social, mas sim como mantenedora do seu *status quo*. As estratégias para desenvolvimento desse ramo de ensino foram, contudo, distintas entre a Monarquia e a República, como veremos no capítulo seguinte.

Em uma perspectiva mais ampla, tomando a obra como um todo, fica claro que Nagle define a educação como produto da economia e da conjuntura social, a partir de uma leitura marxista. Destaque-se, ainda, a presença do Estado brasileiro como protagonista da obra, de maneira que o enredo produzido por Nagle gira em torno das ações desse Estado.

1.2.4 A influência de Raízes do Brasil sobre a História da Educação profissional no Brasil

Como afirmamos anteriormente, nenhum desses autores cita Sérgio Buarque de Holanda, mas em alguns pontos de suas obras, o autor de *Raízes do Brasil* se faz presente, como na discussão sobre a aversão ao trabalho manual, abordada por Holanda no capítulo *Trabalho e aventura*.

No início do texto, o escritor afirma que a falta de método, de racionalidade, é uma marca do colonizador português. O desleixo, dirá Holanda mais à frente, seria uma palavra tão típica da língua portuguesa quanto saudade. Não quer com isso o autor denegrir a imagem do colonizador português, o qual ele considerou, por sua plasticidade, pela capacidade de adaptação ao meio, como o *tipo* mais apropriado para desbravar as terras do novo mundo.

Esse dito *tipo* pode ser definido como o aventureiro, aquele que ignora as fronteiras. É o oposto do trabalhador, que é metódico, racional, planejador. E é de maneira dialética, a partir de tipos ideais¹³ – um reflexo da sociologia weberiana admirada pelo autor – que se contrapõem, que Holanda constrói sua narrativa. O semeador e o ladrilhador, e o trabalhador e o aventureiro, são os principais tipos apresentados por Holanda na obra, sempre a contrapor a racionalidade ao desleixo, o metodismo ao desregramento. Como tipos ideais, ressalta o próprio autor, nenhum deles tem

¹³ Para uma discussão mais ampla sobre os tipos ideais na obra desse autor, ver texto de Costa (2007).

existência plena (Holanda, 2009, pp. 44-45); em outras palavras, o aventureiro terá sempre algo de trabalhador e vice-versa. Não têm existência plena também, pois são representações, composições do autor para explicar o Brasil de seu tempo. É por isso que, em 1936, um ano antes do golpe do Estado Novo, Holanda reflete sobre os limites da democracia no país e sobre a “nossa revolução”, título do último capítulo.

Esse tipo aventureiro apresenta “pouca disposição para o trabalho, ao menos para o trabalho sem compensação próxima” (Holanda, 2009, p. 46), é um tipo indolente, que mais repete do que cria, que se adéqua à natureza, evitando nela intervir. Holanda, certamente, foi um dos primeiros autores a refletir sobre essa “pouca disposição para o trabalho” e, podemos dizer, especialmente para o trabalho manual, fosse ele o de carregar fardos nas costas, ou realizar o ofício do sapateiro ou marceneiro, ensinados em diversas Escolas de Aprendizes. Essas atividades, chamadas de “negro jobs” – uma referência pejorativa a trabalhos que seriam específicos de negros – na documentação analisada por Holanda (2009, p. 56), eram consideradas degradantes para os indivíduos que as exerciam, bem como para a sua geração.

Esse “amor ao ganho fácil” (Holanda, 2009, p. 58), explica o autor em questão, teria contribuído para uma ausência quase que completa de artífices livres na maioria das cidades e vilas espalhadas pela colônia e depois Império brasileiro. Estaria aí o nascimento, ou para usarmos os termos de Holanda, as raízes do aviltamento ao trabalho manual.

Essa repulsa a quaisquer serviços que exigissem maior energia ou força caminharia lado a lado com o culto ao bacharel, aspecto retratado por Holanda no capítulo *Novos tempos*. Antes, em *o Homem cordial*, Holanda desenhara aquilo que seria imagem de um típico brasileiro, ser generoso, hospitaleiro, de lhanza no trato, criado pelo meio rural e patriarcal em que vivia. Um homem pouco dado à fórmula, à polidez calculada, a regras de convívio e que, portanto, constantemente, mistura o público ao privado.

Fizemos essa breve retomada daquele que talvez seja o principal capítulo da obra de Holanda pois em *Novos tempos* o autor dará continuidade à exposição desse perfil psicológico do brasileiro, partindo dos aspectos apontados anteriormente. Nesse sentido, a típica aversão “às atividades morosas e monótonas, desde a criação estética até às artes servis” (Holanda, 2009, p. 155) – diríamos especialmente as artes servis – é explicada pelo autor pelas características da personalidade individual tratada em *o homem cordial*, personalidade essa que “dificilmente suporta ser comandada por um sistema exigente e disciplinador [grifo meu]” (Holanda, 2009, p. 155).

Relativamente aos desfavorecidos de fortuna, o público-alvo das Escolas de Aprendizes, essa disciplina era vista como útil ferramenta pela elite dirigente, que entendia ser necessário moldar o caráter dos aprendizes pelo desenvolvimento da cultura do trabalho. O discurso oficial – presente em discursos dos presidentes e nos relatórios ministeriais – pregava esse disciplinamento, tendo em vista que os desafortunados tenderiam ao vício e à vagabundagem. Tem-se aí um discurso que parecia manter uma forte separação entre o ensino propedêutico e aquele voltado para o trabalho, entre o primário e secundário, entre, enfim, uma educação voltada para a elite e aquela destinada aos desafortunados.

Ainda em *Raízes do Brasil*, vemos que em nossa cultura, de acordo com Holanda, o trabalho não é valorizado pela obra que dele resulta, mas pelo prazer e satisfação que pode gerar para quem o realiza. A usar as palavras do autor, diríamos que pelo labor buscar-se-ia um *finis operantes* e não um *finis operis* (Holanda, 2009, p. 156). Seria por isso que teríamos tantos bacharéis que, “só excepcionalmente farão uso, na vida prática, dos ensinamentos recebidos durante o curso”. Vemos, por Holanda, que esses bacharéis não pensavam no trabalho que poderiam realizar, mas essencialmente na distinção social que o título lhes proporcionaria.

Teria se gerado com isso no Brasil, desde os tempos coloniais, uma “praga” ou “vício do bacharelismo” (Holanda, 2009, pp. 156-157). O regozijo de ser chamado de doutor, título dado aqui a todo bacharel, é representativo dos valores da personalidade apresentados por Holanda. Não é uma realidade muito distinta da que se observa em Portugal no século XIX e também na Espanha, o que ajuda a explicar a presença desse traço cultural na América Latina (Cruz & Martins, 2006). Esse título de *Doutor*, para seu portador, era como que uma carta de alforria, pois o libertava da necessidade de buscar riqueza material por meio do trabalho, o que poderia ser degradante para sua personalidade.

Em cadeia, temos a rejeição ao trabalho manual, o vício do bacharelismo e, por fim, o que C. S. da Fonseca chamou de “empreguismo” ou, como explica Holanda (2009), o gosto pelas carreiras liberais e pelos empregos públicos, pois estes exigiam, frequentemente, “um mínimo de esforço pessoal, de aplicação e sujeição da personalidade” (p. 157), aspectos que seriam compatíveis com o perfil psicológico do brasileiro.

Com essa breve explanação sobre a obra de Sérgio Buarque de Holanda, procuramos demonstrar, mesmo que em linhas gerais, sua influência sobre os autores clássicos que refletiram sobre a história da educação profissional no Brasil. Cremos ter apontado que aspectos como o da

aversão ao trabalho manual, o bacharelismo e o empreguismo já haviam sido discutidos por aquele autor nos meados da década de 1930, na busca pela compreensão das raízes culturais do Brasil e do que seria ser brasileiro.

É muito provável, em nossa visão, que Fonseca e Nagle tenham se deixado influenciar pelo escrito de Holanda. Não que a sua obra, como o estudioso literário Antonio Candido afirma, tenha já nascido como clássico (Candido, 2009, p. 10). A título de curiosidade, a segunda edição de *Raízes do Brasil* foi publicada doze anos após a primeira, e a terceira, vinte anos depois do lançamento da obra, em ambos os casos com mudanças significativas em relação à primeira edição (Feldman, 2013, p. 119). Contudo, quando escrevem Fonseca e Nagle, nas décadas de 1960 e 1970, *Raízes do Brasil* já era sim um clássico e Holanda, seu autor, tinha uma respeitável obra e bem-sucedida carreira como escritor e professor da USP. É certo que em nenhum momento de suas obras Fonseca e Nagle citam Holanda, mas, pela circulação que tiveram as ideias e conceitos apresentados em *Raízes do Brasil*, é improvável que não tenham se deixado levar pelas reflexões de Holanda.

Esse autor construiu um lugar de fala privilegiado (Certeau, 2010) e, *Raízes do Brasil*, um “clássico por amadurecimento”¹⁴ (Feldman, 2013, p. 137), foi alvo de inúmeras interpretações de estudiosos diversos que, certamente, também não escaparam aos seus lugares de fala e ao seu tempo, como Fonseca e Nagle. Ao mesmo tempo em que Holanda e sua obra foram se refazendo através de novas edições, também se renovaram as interpretações sobre ela, mesmo que a obra em si não seja citada, o que ocorre também no texto de Cunha (2000). Por isso, *Raízes do Brasil* representa ainda uma das linhas de interpretação hegemônicas na historiografia brasileira. É clássica porque sua mensagem é proferida pelos seus leitores sem que eles se apercebam disso.

1.3 Novos olhares sobre a História da educação profissional no Brasil

Como dizíamos inicialmente, a década de 1980 trouxe novas interpretações, novos olhares e métodos para a historiografia no Brasil, especialmente a partir da criação das pós-graduações, e os estudos voltados para a história da educação profissional não fugiram a essa nova perspectiva. Entre esses novos estudos, os de Luiz Antonio Cunha se destacam, sendo constantemente citados nas produções feitas pelos discentes de pós-graduações.

¹⁴ Feldman (2013) defende que *Raízes do Brasil* só se tornou clássico a partir de sua segunda e, em especial, terceira edições, nas quais o seu autor promoveu mudanças significativas na narrativa inicialmente feita, tendo se afastado da “resignação pragmática com a cordialidade” e se aproximado “eticamente de uma promessa de civilidade” (p. 137).

Pesquisador de carreira acadêmica, com formação inicial em Sociologia, mestrado em planejamento educacional e doutoramento em Filosofia, Luiz A. Cunha passou pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Fundação Getúlio Vargas (FGV), Universidade estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde chegou ao posto de professor titular, com vasta produção sobre a educação profissional.

Os estudos voltados para a educação profissional começaram a ser uma preocupação para o autor já a partir da década de 1970, quando defendeu, em 1972, a tese de mestrado intitulada *O ensino técnico industrial e a profissionalização do ensino médio*. No início dos anos 2000, publicou as obras sobre o ensino profissional que ficaram conhecidas pelos que enveredam por esse campo de estudos: *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*, *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização* e *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*, as três lançadas em 2000, pela editora da Unesp, em coedição com a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso-Brasil), integradas a uma coleção voltada para políticas públicas de trabalho, emprego e geração de renda.

Embora não tenha a pretensão de ser totalizante, como se vê em Fonseca, Cunha abarca, por meio de sua trilogia, a história do Brasil do período colonial até a virada para o terceiro milênio, do Brasil escravocrata ao industrialista, da aprendizagem de ofícios nos engenhos de açúcar no Nordeste à criação e desenvolvimento do sistema “S”, formado pelo Senai, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço social da Indústria (Sesi) e Serviço social do Comércio (Sesc).

As fontes usadas pelo autor para esse trabalho de fôlego são variadas, incluindo-se, por exemplo, textos de cronistas, quadros artísticos e imagens de época, mas entre elas se destacam, como comumente vemos em trabalhos que abordam a mesma temática, documentos que apresentam o discurso oficial, como os relatórios de governo. Observamos isso especialmente na obra que mais nos interessa, *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, que aborda um período próximo ao recorte temporal de nossa pesquisa, indo do final do século XIX ao início da década de 1930.

Ao expormos que boa parte das fontes usadas por Cunha representam o discurso oficial, não queremos com isso dizer que o autor se limite a reproduzir esse discurso, já que sua concepção de fonte e de verdade histórica parecem ser bem distinta da de Fonseca. Ao analisar essas fontes, o pesquisador procura entender os interesses e motivações que guiaram seus autores,

bem como as estratégias usadas por eles e pelos grupos aos quais estavam vinculados para referendar seus discursos.

De qualquer maneira, a obra se volta mais para a ação do Estado e por ser, em conjunto, extensa, não apresenta de maneira mais esmiuçada, por exemplo, o perfil do alunado das Escolas de Aprendizes e as especificidades locais que marcaram o desenvolvimento dessas Escolas. Embora a trilogia pretenda ter abrangência nacional, observamos, especialmente a partir de *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, que a abordagem do autor se centra em ações desenvolvidas no Rio de Janeiro, capital federal no período abordado no texto, e em São Paulo, referindo-se o autor a outros espaços muito mais nas tabelas apresentadas ao longo da obra, que expõem dados gerais das Escolas, do que no corpo do texto.

Quanto ao aporte teórico, o autor não se preocupa em seguir uma linha específica. Vindo a trabalhar com o tema desde a década de 1970, cita muitos trabalhos de sua autoria e também de autores mais generalistas, como Edgar Carone e sua *A Primeira República (1889-1930): texto e contexto*; e Boris Fausto e sua *História do Brasil*, ambos de leitura marxista. Essas obras servem, principalmente, para contextualizar o cenário político em que esteve inserida a educação profissional no Brasil, sem que haja por parte de Cunha a preocupação de analisar as linhas de interpretação seguidas por seus referenciais.

No primeiro livro da trilogia, *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*, o autor se refere ainda à *História geral da civilização brasileira*, organizada por Sérgio Buarque de Holanda. Porém, no capítulo I, *O aviltamento do trabalho manual*, esse autor é esquecido. Cunha chega a voltar à Antiguidade Ocidental, usando Aristóteles para se referir à valorização do ócio, e discorre sobre a aversão aos serviços manuais como um traço característico da cultura brasileira, adquirido a partir da colonização realizada pelos portugueses, de modo a usar uma linha de análise muito próxima à que vimos em *Raízes do Brasil*. Contudo, repetimos, em nenhum momento do capítulo cita a obra de Holanda.

Na segunda obra da trilogia, Cunha novamente remete à repulsa ao trabalho manual, sentimento reforçado, de acordo com sua análise, pelo escravismo. Essa seria uma das razões para explicar o fracasso do ensino profissional no período imperial, representado pela Escola de meninos desvalidos, inaugurada em 1875 e fechada 19 anos depois, em 1894, no alvorecer do regime republicano, em um momento em que o passado escravocrata era ainda muito vivo na conformação da sociedade brasileira.

Principalmente em seu início, a obra *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização* centra-se no espaço de São Paulo, uma cidade com uma realidade – tanto pela sua pujança econômica, como pela sua complexidade social, que a fazia se assemelhar a uma Babel, repleta de imigrantes por todos os lados – bem distinta da de outras urbes onde se instalaram as Escolas de Aprendizes, como é o caso de Natal. A ressalva é válida para que evitemos transportar a realidade da capital paulista para espaços pouco assemelhados a ela. Apesar disso, muito da análise feita por Cunha ajuda-nos a refletir sobre a criação e desenvolvimento da Escola de Aprendizes na capital potiguar.

Por exemplo, o autor em questão leva-nos a pensar no papel que a maçonaria teria exercido no campo da educação profissional. Para isso, lembra que Nilo Peçanha, aquele que assinara o decreto de criação das Escolas de Aprendizes, era maçom, e que era recorrente o discurso da maçonaria de que o antagonismo existente entre capital e trabalho deveria ser combatido “pelas armas da razão, pela educação popular, pela interferência nos negócios públicos e pela propaganda do ideal de solidariedade entre os homens” (Cunha, 2005, pp. 16-17). A educação, nessa perspectiva, seria uma arma fundamental para afastar da classe operária os perigos das ideologias anarquista e socialista.

No caso de Natal, como nos aponta Itamar de Souza, também se processaram, “ainda que com menor intensidade, as lutas ideológicas travadas no Brasil entre anarquistas, socialistas utópicos, comunistas, conservadores, trabalhistas liberais e de orientação católica” (2008, pp. 119-120). O início do século XX foi ainda marcado pela organização da classe trabalhadora local em diversas associações, o que gerou, por outro lado, o interesse dos grupos dirigentes em tutelar esse operariado. Nesse sentido, a análise de Cunha é válida também para a realidade local, na qual a Escola de Aprendizes surgiu como instituição de controle daqueles que comporiam, num futuro próximo, esse operariado.

Entre os membros dos grupos dirigentes interessados em tutelar o operariado local em formação, havia significativo número de maçons. A respeito de sua força no ambiente político local e no campo da educação, não devemos esquecer que personagens como Henrique Castriciano, fundador da Escola Doméstica, Manoel Dantas, jornalista e destacada figura política, seu filho, o agrônomo Christovam Dantas, entre outros homens que tiveram sua trajetória ligada ao campo educacional, eram da maçonaria, como também o era o primeiro diretor da Escola de Aprendizes

Artífices de Natal, o bacharel Sebastião Fernandes que, no período em análise, foi aquele que mais tempo esteve à frente da administração da dita escola.

No cenário político local, vimos na pesquisa relativa à nossa dissertação de mestrado que cerca de 39% dos membros que identificamos da Intendência Municipal de Natal – órgão responsável pela gestão da municipalidade durante quase toda a Primeira República – eram membros da maçonaria (Santos, 2012, p. 68; 120). É possível que a força desse grupo político tenha se feito presente também na Escola de Aprendizes de Natal, especialmente em seus primeiros tempos.

Essa relação entre as Escolas de Aprendizes e a política local pode ser vista também em Cunha (2005), que afirma que tais instituições de ensino “constituíram um meio de troca política entre as oligarquias que controlavam o Governo Federal e as oligarquias no poder nos diversos estados” (p. 72). Cremos que em estados de menor porte, especialmente considerando o cenário econômico, essa troca política era ainda mais intensa, isso porque “os gastos federais nas formas de salários e de compras no comércio local representavam importante aporte econômico, assim como os empregos para os indicados pelas elites locais – instrutores, secretário e, principalmente, diretor” (Cunha, 2005, p. 72).

Essa consideração de Cunha é valiosa para nossa análise, pois compreendemos que as Escolas de Aprendizes não podem ser vistas como espaços hermeticamente fechados, isolados do contexto político que marcou a República brasileira nas primeiras décadas do século XX. Pelo contrário, elas se misturaram a esse contexto, foram influenciadas por ele, pelos arranjos locais, de modo que por vezes podiam, sim, ser usadas em trocas políticas.

É preciso analisar com mais cuidado essa relação entre a Escola e o ambiente político que a rodeia, bem como o seu impacto no cenário urbano local, de maneira a considerar, por exemplo, que vários comerciantes da capital potiguar negociavam com a Escola e, por outro lado, de suas oficinas saíam, mesmo que por vezes em quantidade modesta, produtos que alimentavam o comércio local. Fontes como os Livros de crédito distribuído e pagamento requisitado, pelos quais se fazia um controle contábil da Escola, levam-nos a uma melhor compreensão dessas relações entre essa instituição, a cidade, a política e o comércio.

Ainda sobre a obra de Cunha, chama-nos a atenção a capacidade de sistematização dos dados de pesquisa presente em seu texto. O autor apresenta uma série de tabelas (apenas em *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização* são vinte e sete), com diversas informações

relativas às dezenove Escolas de Aprendizes espalhadas pelo país. Entre outros aspectos, o autor analisa, por meio das tabelas, despesas, produção e renda das Escolas; gasto médio das Escolas por aluno; número de matrículas ano a ano; taxas de frequência e evasão, entre outros dados que nos permitem comparar a realidade da Escola de Natal às demais escolas do gênero espalhadas pelo país e que serão usados na sequência de nosso texto.

Além desses aspectos, Cunha discorre também, sempre amparado em uma série de documentos já citados, sobre os critérios de escolha das oficinas nas Escolas e a cultura do bacharelismo que, ao menos no discurso, o Estado brasileiro procurava combater. Ao nosso ver, essas são as principais contribuições apresentadas pelo autor à produção sobre a história da educação profissional no Brasil. Além disso, deve-se destacar que se trata da última obra preocupada em realizar uma análise mais geral dessa história, adotando recortes temporal e espacial alargados. As demais obras que analisaremos a partir deste momento apresentam recortes mais específicos, seguindo as novas tendências da historiografia no Brasil.

1.3.1 *A História da Educação profissional no Brasil à luz dos conceitos foucaultianos*

No caminho das novas tendências na historiografia brasileira, está o historiador José Gonçalves Gondra. Professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsista de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o autor em questão relaciona quase sempre em seus textos o discurso médico-higienista à organização do espaço escolar e à construção da infância no Brasil. Analisaremos três artigos de Gondra, produzidos entre 2000 e 2005 – um em colaboração com Heloisa H. P. Rocha – frutos de sua pesquisa para tese de doutoramento, intitulada *Artes de Civilizar: Medicina, Higiene e Educação Escolar na Corte Imperial*, defendida em 2000, na USP.

Gondra vale-se especialmente de Foucault para analisar a ordem do discurso médico e sua inserção no espaço escolar. É interessante observarmos que, no início dos anos 2000, quando Gondra defendeu sua tese e publicou os artigos dos quais trataremos, as interpretações e conceitos elaborados pelo filósofo Michel Foucault já tinham razoável espaço na historiografia brasileira. Contudo, de início, especialmente pela força do materialismo histórico na historiografia brasileira, a linha interpretativa baseada no pensamento foucaultiano sofreu resistência por parte dos que se mantinham fieis à interpretação marxista.

A obra *Do Cabaré ao Lar: a utopia da cidade disciplinar*, da historiadora Margareth Rago foi, certamente, uma das que abriu caminho para as produções de Gondra. Lançada em 1985, a obra

se volta para a Primeira República no Brasil e concilia os escritos de Thompson aos de Foucault – embora a linha de análise esteja mais voltada mais para os conceitos foucaultianos, ao pesquisar o cotidiano da Fábrica e a construção de uma nova ordem/disciplina nesse espaço. Analisa, ainda, o papel da mulher nessa sociedade, o lugar da infância e, no último capítulo, o processo de desodorização do espaço urbano pela força do discurso médico-higienista.

Em *Medicina, Higiene e educação escolar*, Gondra também se ocupa desse discurso, ao “analisar características da razão médica, sua institucionalização, seus agentes, bem como a produção discursiva voltada para a modelação do objeto educacional” (Gondra, 2000, p. 519), no século XIX, século da razão e da ciência e também da construção do Estado Nacional brasileiro.

Embora o Estado tenha sido um dos personagens objeto de sua história, Gondra evitou superlativizá-lo, de modo a procurar entender a lógica específica da razão médica e suas estratégias para institucionalizar-se. Até por isso, Gondra (2000) também é um dos críticos do que ele mesmo denomina “historiografia tradicional”, aquela que, segundo sua leitura, apaga, ou desconsidera a “‘zona de interseção’ entre os projetos e seus produtos ou entre o ‘instituído e o projetado’” (pp. 519-520).

Ao longo do texto, o autor analisa uma série de fontes, entre as quais teses médicas, obras literárias e manuais escolares, de maneira a verificar, ao pôr em diálogo os distintos documentos, a construção de um monopólio da arte de curar pela corporação médica, o que incluía o “controle exclusivo sobre os processos de formação, seleção, organização e fiscalização da medicina” (Gondra, 2000, p. 522). Esse monopólio pressupunha, ainda, a incorporação, por parte dos construtores do discurso médico, de vários outros saberes/poderes, como a Geografia, a História, a Demografia a Estatística e a Topografia, todas integradas ao discurso do médico, que buscava se estabelecer, na virada do século XIX para o XX, como um planejador urbano.

Na elaboração desse discurso, a escola era vista como um espaço privilegiado para a expansão da medicina. Ela concorreria fortemente, no discurso dos médicos, para o estabelecimento de uma nova ordem, “favorecendo o estabelecimento de um processo de formação de longo prazo, durante o qual os indivíduos fossem educados pelas (e para) as práticas desse mundo fabricado pela razão ilustrada” (Gondra, 2000, p. 527). Na escola formar-se-iam as futuras gerações que transformariam a realidade do lar, primeiramente, para então transformar a sociedade como um todo.

Ao analisar teses médicas, Gondra observou com clareza como a Higiene, instituída como um campo da medicina, apareceu com o intuito de instruir e moralizar as futuras gerações a partir de uma reformulação do ambiente escolar. Essa reformulação – que passava também pelo campo da arquitetura, como veremos, e incluía a construção de espaços mais arejados, por exemplo – visava à elaboração de um “corpo modelado”, higienizado ou, em outras palavras, a “constituição de um indivíduo forte, robusto, puro e sábio” (Gondra, 2000, pp. 534-535).

De maneira perspicaz, Gondra também observou que os médicos procuraram construir o seu *index*, condenando algumas leituras e aconselhando outras. Nesse sentido, partindo dos ensinamentos do *Emílio* de Rousseau, as fábulas deveriam ser evitadas, por camuflarem a realidade, sendo preferidas e indicadas obras realistas como *Robinson Crusóé*, sugestão do próprio filósofo francês.

O autor em questão conclui seu texto afirmando que o discurso médico criou a “utopia de produzir uma sociedade escolarizada, homogênea e regenerada” (Gondra, 2000, p. 544). A qualidade da sua escrita, do enredo que constrói, e sua capacidade de analisar de maneira esmiuçada as fontes da pesquisa, são características da escrita de Gondra que nos chamam a atenção.

No texto escrito com Heloisa H. P. Rocha (2002), Gondra mantém as mesmas características. O artigo intitulado *A Escola e a produção de sujeitos higienizados* muito se aproxima do anteriormente tratado, tendo como fontes principais teses médicas e manuais. Nesse texto, contudo, os autores se aprofundaram um pouco mais na análise da inserção do discurso médico-higienista no meio escolar, de modo a observar a força desse discurso na escolha da localização do edifício escolar, na divisão do tempo e na definição de métodos e processos de ensino. A conclusão também segue uma linha próxima à do texto anterior, reafirmando os autores o desejo da corporação médica de construir uma nova espacialidade e uma nova temporalidade para o meio escolar.

Se nesses artigos Gondra voltou-se mais para a segunda metade do XIX e início do XX, em *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial*, de 2005, o autor trata, especificamente, do século XIX, já que seu foco está no processo de institucionalização da medicina, o qual se desenrolou nesse século, e sua relação com a formação do Estado nacional brasileiro no período do segundo Império. O texto segue o rigor metodológico dos anteriores e oferece importantes orientações para pesquisas que se voltem para a temática por ele abordada,

tais como a de evitar trabalhar com fronteiras disciplinares estanques; com “esquemas interpretativos muito esquemáticos e/ou com um único corpus documental” (Gondra, 2005, p. 3).

Na conclusão, o autor aponta ainda para o que considera um desdobramento do discurso médico-higienista, a Eugenia, com status de ciência no século XIX e significativa repercussão no Brasil e, mais especificamente, em Natal, entre fins desse século e início do seguinte, como se via em matérias do jornal local *A Republica* (“A Conferencia”, 05 jan. 1920). Ressalta, ainda, a força do conceito de civilização no discurso da corporação médica e seu intuito de criar um novo homem.

Sentimos a presença desse discurso quando nos voltamos para uma breve análise de obras adotadas nas Escolas de Aprendizes, inclusa a de Natal. Referimo-nos a *Nossa Pátria*, de Rocha Pombo (1ª ed. 1917), ao *Catecismo popular*, de Spirago (1ª ed. 1902) e ao *Manual Cívico*, de Araújo Castro (1ª ed. 1923), as quais, embora não tenham passado pelo crivo da corporação médica, enquadram-se em um processo de “higienização” dos alunos através das leituras. Tratava-se de, por meio dessas obras, limpar as mentes dos aprendizes de ideias “perigosas”, de subversão, e colocá-los no caminho do “bem”, da obediência, da disciplina.

Nova senda na historiografia da educação brasileira é também a análise dirigida ao espaço e à arquitetura escolar, aspecto para o qual já se voltam os que discutem a força do discurso médico-higienista na escola, mas que tem sido o cerne de uma série de trabalhos recentes nessa historiografia.

Esses trabalhos têm sofrido forte influência, pelo que observamos, da obra de A. Viñao Frago e A. Escolano, *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*, livro traduzido para o português em 1998, justamente para atender às demandas das pesquisas voltadas para a arquitetura escolar no Brasil.

Na obra, os autores apontam para a necessidade de o espaço escolar ser analisado para além de suas características técnico-construtivas, higiênicas e pedagógicas, de modo a se considerar também o aspecto antropológico desse espaço, transformado e constantemente ressignificado pelas ações humanas. Para isso, Frago e Escolano ressaltam a necessidade de se trabalhar com um variado leque de fontes, entre as quais citam diários, fotos, relatórios de inspeção, autobiografias, memórias de arquitetos, plantas, calendários, horários, entre outras. Ainda no campo metodológico, os autores mostram a necessidade de dialogar com diferentes áreas do conhecimento, o que explicaria o distanciamento, durante longo tempo, dos historiadores da educação em relação a essa temática.

Ao nosso ver, a principal contribuição dos autores está justamente em buscar a compreensão desse valor antropológico do espaço. Afirmam, de maneira categórica, que “o espaço-escola não é apenas um ‘continente’ [...]. A arquitetura escolar 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 [...]” (Frago & Escolano, 2001, p. 26). Em outras palavras, o espaço escolar e sua arquitetura devem ser analisados, na perspectiva dos citados autores, como um constructo cultural que reflete certos discursos e desconsidera ou relega outros a um segundo plano. O espaço nunca deve ser tomado como neutro.

Em termos conceituais, como apontamos de início, esses autores se baseiam nas reflexões do filósofo Michel Foucault. Em síntese, fazem uso dos conceitos de disciplina (e variações, como tempo e instituição disciplinar), como fica claro na citação acima, e também de panóptico (concepção de Bentham trabalhada por Foucault) e corpos dóceis. Esses conceitos serão também vistos constantemente nos trabalhos que se inspiram na obra de Frago e Escolano.

É o caso do artigo *Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928)*, de M. L. A. Bencostta. Partindo de fontes como relatórios, plantas baixas, fotografias escolares, jornais, o historiador da educação analisa o papel dos grupos escolares no discurso do moderno criado pelos republicanos. Para isso, se vale bastante da obra de Frago, de modo a citar três diferentes produções desse autor, além de fazer referência a Foucault e Chartier.

No texto, Bencostta consegue transitar bem pelas três áreas de conhecimento que fazem parte de sua pesquisa: a História, a Educação e a Arquitetura. Entre outros aspectos, o autor se preocupa em mostrar como os nove grupos escolares citados em seu texto compõem a cena urbana da capital paranaense no início do século XX, discorrendo sobre suas localizações estratégicas e modelos arquitetônicos utilizados, os quais compunham uma “gramática discursiva arquitetônica” a enaltecer o regime republicano (Bencostta, 2001, p. 105).

A exaltação ao novo, ao progresso, ao moderno, enfim, não ficava restrita às fachadas dos prédios. O referido autor discorre também sobre a organização interna do espaço escolar – dando especial atenção ao quase sempre resguardado pátio – de modo a mostrar como o governo republicano procurou criar uma nova ordem para a escola, não só redefinindo seus espaços, como também alterando seus programas, métodos de ensino e regulando as atividades, os ritmos e os tempos que marcavam a instituição escolar (Bencostta, 2001, p. 110).

Todas essas mudanças, de acordo com o autor, partiriam de uma “ótica da disciplinarização”. Nesse sentido, a escola é vista por Bencostta (2001) como um “espaço laboratorial, disciplinarizador, difusor de práticas higiênicas e também moralizantes” (p. 113). Esse processo de disciplinarização seria apoiado em saberes/poderes como o Higienismo, além da Pedagogia e da Arquitetura.

Em sua conclusão, o autor mostra como a arquitetura dos grupos escolares é capaz de comunicar os valores – moderno, progresso, civilização, ciência e ordem – presentes no discurso republicano, de modo a dialogar com os moradores da cidade e com os demais elementos que compunham a cena urbana.

A outra produção voltada para a arquitetura escolar que merece nossa atenção é de caráter coletivo. Trata-se da obra *História da educação, arquitetura e espaço escolar*, organizada por Bencostta (2005). O livro em questão é composto por oito artigos, sendo o primeiro de Viñao Frago e o seguinte de Marc Le Coeur, o que revela a forte influência desses autores na discussão da temática abordada pelo livro no Brasil. Os demais textos são partes de teses de mestrado e doutoramento produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGED-UFPR), vinculadas à linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Além da qualidade dos artigos, deve-se destacar a força dos programas de pós-graduação no incremento das produções científicas e na diversificação das linhas de análise.

Esses artigos trabalham com diferentes recortes temporais, indo do final do século XIX até a década de 1990. A maioria deles se concentra entre as décadas de 1940 e 1960. Excetuando-se os dois primeiros, que retratam a realidade europeia, os demais se voltam para cidades paranaenses, especialmente para a capital Curitiba, o que revela uma clara tendência de abordagens mais voltadas para o local, com recortes espaciais cada vez mais específicos.

É o que se vê, por exemplo, no capítulo de autoria de Regina M. Schimmelpfeng, *Retocando imagens: a Escola Alemã/Colégio Progresso (1930-1945)*. Em sua análise, a autora consegue nos mostrar, a partir de uma série de imagens e depoimentos orais de ex-alunos da Escola Alemã, como a educação escolar no espaço retratado tem a clara função de contribuir para o projeto de nacionalização dos imigrantes, situação parecida à que ocorre em São Paulo, como veremos adiante. No caso em questão, o Colégio Progresso, ou Escola Alemã, como ficou conhecido, representava uma significativa resistência a esse projeto empreendido pelo Estado brasileiro.

A análise das fontes em nossa pesquisa indica que esse projeto de criação de uma unidade nacional não se restringiu ao espaço trabalhado por Schimmelpfeng e pode ser visto nas Escolas de Aprendizes espalhadas pelo país. Manoel Dantas, relativamente à ação da Escola de Natal, referia-se à formação de um Brasil unido e forte (“Coisas da terra”, 02 dez. 1913); o ministro João Lima, por sua vez, dizia, em 1918, que a educação profissional levaria ao aprimoramento das “qualidades viris de nossa raça” (Lima, n.d., p. 136). Disciplinas como a História pátria e Instrução Moral e Cívica e as obras didáticas referentes a elas contribuíam para o intento do Estado brasileiro de fortalecer uma unidade nacional marcada pelo rígido enquadramento social, aspectos que merecerão maior atenção em nosso trabalho.

Ainda em *História da educação, arquitetura e espaço escolar*, o capítulo escrito por Gisele Chornobai, *Respirando a fragrância da piedade cristã*, analisa as especificidades de um espaço escolar católico, a Escola Normal de Sant’Ana, entre 1947 e 1960, de modo a reforçar a relação entre o espaço escolar e a construção de identidades. No texto em questão, a autora usa especialmente Escolano e, como de costume, Foucault como referenciais teóricos.

Ao longo do capítulo, aborda a retórica arquitetônica que marcou a Escola Normal de Sant’Ana, uma retórica baseada nos símbolos religiosos e na monumentalidade do edifício, que levava as discentes a se sentirem apegadas diante da grandeza da construção. Chornobai adentra, ainda, nesse espaço escolar, para analisar sua repartição interna, destacando a distribuição espacial das salas de aula, capaz de permitir a vigilância constante das alunas. Nesse ponto, faz uso da obra *Vigiar e Punir*, de Foucault.

Em conclusão, afirma que Escola normal de Sant’Ana construiu uma identidade própria e uma cultura escolar específica, a partir de uma série de elementos, tais como normas disciplinares rígidas, um corpo docente formado em sua maioria por religiosos, a instituição de momentos dedicados a rezas e orações, a regulação do vestuário das alunas e, é certo, pela organização peculiar do espaço escolar.

O último capítulo, *Escola para menores Queiroz Filho: entre escola e prisão (1965-1992)*, de Irineu Colombo, mostra a instituição escolar como instrumento para reforma moral dos “menores” a partir do trabalho. A autora usa uma série de fontes, tais como o *Código de Menores*, de 1927, programas de governo, propostas pedagógicas da instituição, leis e, em especial, plantas arquitetônicas. Os referenciais teóricos utilizados são, em essência, os mesmos vistos nos artigos

anteriores, novamente com destaque para Foucault e a concepção da escola como espaço essencialmente disciplinar.

Como os demais autores, Colombo também vê o espaço como uma “forma silenciosa de ensino” (Colombo, 2005, p. 269). Especificamente em relação ao espaço da Escola Queiroz Filho, observa que sua arquitetura foi baseada em uma concepção da escola como reformatório, espaço laboratorial e ao mesmo tempo disciplinarizador.

Em suas conclusões, o autor retoma, de maneira contundente, o conceito de disciplina de Foucault e afirma que o estabelecimento em questão era uma prisão disfarçada de escola, fruto de um “remanejamento do poder de punir” a partir da humanização das penas. Nesse sentido, o menor não deveria ser maltratado, castigado, mas sim educado, moralmente reformado para, então, retornar ao convívio social. A Escola Queiroz Filho participava dessa *mise-en-scène* (Colombo, 2005, p. 281).

Cada um dos capítulos citados aborda um espaço escolar diferente: o primeiro uma escola laica, o seguinte uma religiosa e o último uma escola/reformatório. cremos, por isso, que os três capítulos referidos representam de maneira consistente o conjunto da obra em que se inserem e, ao mesmo tempo, os interesses e preocupações que marcam as pesquisas que têm se voltado para a análise do espaço escolar. No geral, os textos se valem dos conceitos foucaultianos, principalmente o de disciplina, apresentam um bom enredo e exploram de maneira adequada as fontes apresentadas, além de apresentarem um *corpus* documental variado.

Nesses textos, observa-se que o espaço não é algo dado, elemento neutro, simples terreno onde se desenrolam as ações humanas. Esse espaço é também personagem das histórias que contamos, dialoga com os homens, constrói significados; tem, como vimos, uma gramática própria, cheia de símbolos que precisam ser analisados e decifrados com cuidado. Para isso, é claro, são necessárias fontes, tais como projetos arquitetônicos e plantas baixas, as quais foram utilizadas nos trabalhos acima referidos.

Relativamente a nossa pesquisa, não entraremos nesta senda de análise da arquitetura escolar justamente por não termos encontrado as fontes referidas. Não nos furtaremos, contudo, de analisar as relações entre a Escola de Aprendizes e o espaço urbano natalense, de modo a observarmos como essa instituição escolar ligou-se às transformações vividas pela cidade no início do século XX.

1.4 As recentes produções sobre a educação profissional no âmbito das pós-graduações no Brasil

Diversas produções têm sido realizadas nos últimos anos, relativas à educação profissional no Brasil, quase todas no âmbito dos programas de pós-graduação espalhados pelo país. Nesta parte do capítulo, optamos por analisar quatro trabalhos produzidos nessas pós, sendo duas teses de mestrado e duas de doutoramento: *A trajetória da Escola de Aprendizes Artífices em Natal: República, trabalho e educação (1909-1942)*, produto do doutoramento de Rita Gurgel (2008); *Caminhos para o advento da Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo (1910-1930): um projeto das elites para uma sociedade assalariada*, dissertação de Márcia D'Angelo (2000); *A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná: “viveiro de homens aptos e úteis” (1910-1928)*, dissertação de mestrado de Sílvia Pandini (2006); e *Em nome da ordem e do progresso: a formação profissional no percurso da Escola de Aprendizes Artífices à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1909-1971)*, tese defendida por Francisco Carlos de Sousa (2015).

A tese de R. Gurgel, defendida no Programa de Pós-Graduação da UFRN, tem grande relevância para nosso trabalho, pois analisa o mesmo objeto de nossa pesquisa e com um recorte temporal muito próximo ao que trabalhamos. O trabalho de F. C. de Sousa também refere ao contexto local, mas adota um recorte temporal mais largado e volta-se mais para a análise da relação entre a Escola, em suas diferentes fases, e o mercado de trabalho. Os outros dois trabalhos voltam-se para as Escolas de Aprendizes de Curitiba e São Paulo e, além de adotarem linhas de análise distintas – o que nos permite apresentar um espectro mais colorido da produção historiográfica no campo das pós-graduações – tratam de Escolas que estão entre as mais citadas nos relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, dada sua importância entre as Escolas de Aprendizes espalhadas pelo país.

Ao longo de nosso texto, como já antecipamos, a tese *A trajetória da Escola de Aprendizes Artífices em Natal* será bastante citada, por isso daremos especial atenção a ela nesse momento. Defendido em 2007, o texto de Rita Gurgel vale-se de leis, decretos, relatórios ministeriais, mensagens governamentais, livros de matrícula, de assentamento de pessoal, fotografias, cartas e matérias do jornal *A Republica*. Em termos teóricos, ao longo da obra, a autora se apoia em uma série de autores, tais como J. Le Goff e M. de Certeau, para uma discussão voltada para a Historiografia e a concepção de fontes; remete, também à obra de Justino Magalhães, discorrendo sobre conceitos e problemas inerentes à produção no campo da História da Educação; cita, ainda,

H. Braverman, ao falar em “doutrinação” da classe operária por meio da educação escolar. Mas o autor que, de fato, perpassa todo o trabalho, é M. Foucault.

O nome desse autor aparece dezenas de vezes no texto e, como dito, atravessa a obra como um todo, estando presente nos quatro capítulos da tese. Como de costume, os conceitos de disciplina e de panóptico estão entre os mais extraídos da análise foucaultiana. Ainda na introdução, ao discorrer sobre como utilizará alguns dos conceitos presentes em sua tese, Gurgel, transpondo a metáfora do panóptico para o campo escolar, afirma que é possível “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**” (Gurgel, 2007, p. 28, grifo nosso).

Parece-nos que, nesse trecho, a autora super-relativiza o conceito foucaultiano em questão, de maneira a imaginar um espaço escolar em que alunos mantêm-se rigidamente em suas posições, sem contato com seus colegas, o que parece utópico ao tratarmos do ambiente de sala de aula. Além disso, Gurgel, nessa passagem, aparentemente naturaliza o conceito de poder, ao dizer que “este é exercido automaticamente”, contrariando a proposição foucaultiana de que as redes de poder são tecidas cotidianamente nas relações humanas por táticas, técnicas e práticas diversas.

Na sequência da obra, no primeiro capítulo, Gurgel discorre sobre a experiência da educação profissional no período imperial. Nesse ponto, a autora mostra o seu envolvimento com o tema e cita, em momentos diversos, sua tese de mestrado, voltada para o Colégio de Educandos Artífices de Natal, criado em 1858. Ressalta as razões que levaram o Estado imperial a criar a instituição e os diversos problemas por ela enfrentados até o seu fechamento, apenas quatro anos após a abertura, sob a alegação de que o ambiente do Colégio se encontrava moralmente deturpado (Gurgel, 2007, p. 46). Para a autora, para além desse discurso, havia a decadente situação econômica do estado do Rio Grande do Norte, que estava entre os mais pobres do país, e a força da cultura bacharelesca, aspecto que também é tratado por autores como Sérgio Buarque de Holanda, Celso Fonseca e Jorge Nagle.

A partir do capítulo 2, começa a discorrer sobre a educação profissional com o advento do regime republicano, o qual teria criado uma nova atmosfera para o desenvolvimento desse ramo educacional. Nesse capítulo, em variados momentos, a autora se vale da obra de Celso S. da Fonseca, apresentando tabelas com dados extraídos do livro desse autor, bem como documentos

retirados da sua *História do Ensino industrial no Brasil*. Não é feita, porém, uma análise da obra em questão. O conceito de disciplina e suas derivações continuam a ser largamente usados no texto, sendo que, em dados momentos, a autora mostra um certo ecletismo teórico, como na seguinte passagem, em que afirma que as Escolas de Aprendizes Artífices difundiram uma

Cultura de exploração do trabalho infantil, própria do desenvolvimento das relações de produção [...] para aumentar o lucro. Em outras palavras, se as Escolas abriram espaço para o trabalho de crianças [...] foi porque viram nesses trabalhadores potenciais a capacidade de facilmente serem manipulados, tornando-se corpos dóceis (Gurgel, 2007, p. 113).

Nesse trecho, como vemos, a autora começa a análise usando uma terminologia mais ligada ao materialismo histórico. Vemos, em suas palavras, a luta de classes e a opressão dos detentores do capital, aqueles que dominam os meios de produção, sobre a classe proletária. Logo em seguida, Gurgel remete novamente a Foucault, ao citar a manipulação e docilização dos corpos dos alunos. Se na leitura marxista, esses corpos (e mentes) parecem reagir aos que os manipulam, na leitura que se faz de Foucault, aparentemente, os mesmos corpos parecem não ter muita saída, simplesmente submetendo-se à vontade dos seus manipuladores e adestradores.

Nosso desejo não é, porém, desconsiderar a importância da análise foucaultiana que, inclusive, acabou por incentivar novos olhares sobre um objeto já tão debatido, a escola. Por meio dela tem se estudado com afinco, por exemplo, a arquitetura do espaço escolar e seus significados, e a força do discurso médico-higienista em seu meio. Por outro lado, a leitura que se faz de Foucault leva, por vezes, a uma visão mecanicista do cotidiano, programa e métodos escolares, uma leitura que parece sufocar a ação dos alunos, sem dó manipulados pelos poderes e saberes que constroem o espaço escolar. No diálogo com as fontes, nosso intento será o de analisar os dois lados de uma mesma moeda: a Escola, seus gestores e professores, que procuram disciplinar os alunos, torná-los cidadãos úteis à nação; e os próprios aprendizes, que dão mostras de resistência a esse processo.

Dito de outro modo, ao analisarmos nossas fontes, pretendemos dar mais espaço aos sujeitos históricos, de maneira a considerarmos seriamente a possibilidade de os aprendizes nem sempre jogarem o jogo do disciplinamento e de mesmo a Escola, seus diretores, professores e mestres nem sempre mirarem suas ações para a dita formação de corpos dóceis. Nessa perspectiva, os altos índices de evasão, por exemplo, tão bem tratados por Gurgel, não seriam claros indícios da resistência desses alunos à ordem e disciplina que a Escola tenta impor? Ao ver de Gurgel, não:

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 (Gurgel, 2007, p. 211)

O que poderíamos considerar “reações normais”? O que se enquadra em uma “normalidade”? Em nossa análise, devemos levar em consideração tais questões, com o intuito de evitarmos a naturalização de dados que podem ser bastante significativos para a compreensão da dinâmica escolar, quais sejam os relativos à evasão, costumeiramente elevadíssima no recorte temporal analisado por nós.

Ainda no capítulo II, a autora utiliza, entre outros documentos, cartas trocadas entre pais, a buscarem vagas para seus filhos na Escola, e diretores. Essas missivas revelam como a Escola era, de fato, usada como meio de barganha política, em um ambiente onde a troca de favores ou, podemos dizer, o clientelismo, as redes familiares e de amizades, definiam os nomes dos que comandariam os destinos do Rio Grande do Norte e de sua capital. A Escola não pode ser tomada como um espaço hermeticamente fechado.

No capítulo III, Gurgel estuda o espaço físico da Escola e o papel da gestão. Em relação a esse espaço físico, as fontes são escassas. De qualquer maneira, a autora tira bom proveito das fontes que tem, em especial imagens da fachada e entorno, e do interior da Escola, captando, entre outros, momentos de aulas práticas nas oficinas. Apresenta, ainda, planta baixa da Escola, produzida por volta do início da década de 1940. No campo da gestão, Gurgel trata do papel de diretores que passaram pela instituição, problematiza a sua constante troca e discorre, ainda, sobre a atuação de professores, mestres de oficinas e outros funcionários que passaram pela Escola de Aprendizes em Natal.

O capítulo IV, o último da tese de Gurgel, se volta para as *práticas educativas na modelação dos corpos no cotidiano da Escola de Aprendizes Artífices*. Como já mostra o título com clareza, esse último capítulo apresenta uma análise quase que exclusivamente pautada no conceito foucaultiano de disciplina. Nele, a autora continua a trabalhar com cartas, fotografias que retratam desfiles cívicos e atividades físicas, o rico depoimento de um ex-aluno e professor, entre outros documentos. Ressalta, ao final do capítulo, a importância do escotismo e da instrução pré-militar, tornada obrigatória a partir de 1939, como elementos fundamentais para a docilização dos corpos dos alunos. Em síntese, a autora reforça neste capítulo o papel da Escola como instituição disciplinar.

O trabalho de Gurgel tem grandes méritos por analisar uma série de fontes, muitas até então inexploradas, tendo se tornado um dos primeiros trabalhos a pesquisar o objeto de nossos estudos. Gurgel colaborou, inclusive, para a organização do acervo de pesquisa do IFRN e, também, por apresentar variados documentos relativos à história da Escola de Aprendizes de Natal em sua tese, acabou por nos servir como uma guia, posto que em muitos pontos seguimos os rastros de sua pesquisa.

Seguindo uma linha de análise bem distinta da de Gurgel, a dissertação de M. D'Angelo aborda a Escola de Aprendizes de São Paulo entre 1910 e 1930. Seu trabalho de mestrado foi elaborado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História Econômica da USP, o que também o diferencia de Gurgel e de todos os outros autores ligados a pós-graduações já citados neste capítulo, sempre oriundos da Educação. É certo que isso, por si só, como dissemos já no começo deste capítulo, não significa que a autora tenha abordagem significativamente distinta das aqui já apresentadas. De qualquer modo, ao tender mais para o econômico, de maneira a ser condizente com as características do programa de pós-graduação a que se vinculava, e orientar sua pesquisa a partir de conceitos como o de classe, processo dialético, burguesia e luta de classes, ligados à leitura do materialismo histórico, a autora produz um texto que se distingue, em certos aspectos, dos demais aqui tratados.

Na tese de D'Angelo vemos outras especificidades que se ligam à Escola de Aprendizes de São Paulo e à realidade da capital paulistana, bem distinta daquela vista em Natal. Isso pode ser percebido, logo de início, quando a autora discorre sobre o público que frequentava a Escola de São Paulo, formado por filhos de profissionais urbanos e operários, muitos destes imigrantes. Partindo da análise geral desse público, afirma que o Estado brasileiro tinha a intenção de, por meio do ensino industrial, desenvolver a nacionalidade brasileira, criar o operário-cidadão e formar uma sociedade de classes moderna e industrial.

Caminhando em sua análise, a autora estabelece comparações entre a Escola de São Paulo e a da Paraíba, quanto ao público, frequência e impacto na economia local, embora não apresente, de maneira clara, o que deseja com essa comparação, nem que critérios a levaram a escolher a Escola da Paraíba como um parâmetro comparativo. De qualquer modo, essa comparação nos interessa, pois Paraíba e Rio Grande do Norte tinham, no início do século XX, realidades

econômicas próximas e suas Escolas de Aprendizes ofereceram quase as mesmas oficinas¹⁵.

Relativamente a essas oficinas, D'Angelo destaca que as da Paraíba eram voltadas para os ofícios artesanais, tais como o do sapateiro, marceneiro e alfaiate, ao passo que as oficinas de mecânica e tornearia, em São Paulo, procuravam atender às necessidades da indústria local, mais forte nesse estado. Os frequentadores dessas oficinas, por sua vez, eram, como dito, filhos de operários e profissionais urbanos, alguns dos quais com razoável condição de vida ou, ao menos, distantes de uma situação de miséria, o que leva a autora a questionar se a Escola era mesmo para os desafortunados: “possivelmente esses ‘pobres’, não constituíam a população característica das Escolas de Aprendizes da maioria dos Estados [...], mas formavam um alunado oriundo de famílias operárias ou de outros profissionais urbanos” (D'Angelo, 2000, p. 13).

D'Angelo questiona, explicitamente, o perfil dos alunos que compunham tais Escolas, o que em outras produções é posto como algo dado: as Escolas de Aprendizes seriam compostas exclusivamente pelos tais “desafortunados”, sem que outros grupos pudessem se matricular, ou mesmo manifestassem o interesse em fazê-lo. Nesse sentido, o que observamos é uma interpretação generalizada e, ao nosso ver, equivocada da legislação que trata dessas Escolas – a começar pelo Decreto nº 7.566/1909 – a qual fala serem “**preferidos** os desfavorecidos de fortuna (Decreto nº 7.566, 1909, p. 2) [grifo meu]”, ou seja, a Escola era aberta também a outros públicos – preferência não deve ser confundida com exclusividade – entre os quais poderíamos citar, por exemplo, os filhos de uma classe média urbana.

Se D'Angelo, por um lado, não consegue mostrar com maior clareza o perfil desse público, pois faltam-lhe, por exemplo, quase todos os livros de matrícula do período que analisa, por outro, os questionamentos que faz sobre o público das Escolas são muito pertinentes, pois torcem uma “verdade” que se naturalizara: a de que os aprendizes eram desfavorecidos de fortuna, afirmativa que cremos ter sido aceita e reproduzida, sem que houvesse uma análise mais apurada sobre os aprendizes.

Dando sequência à análise do texto de D'Angelo, vemos que a autora usa uma série de referências para construir sua tese, pautando-se, principalmente, em autores que seguem uma leitura marxista, tais como Thompson, Gramsci, Paul Singer, Sidney Chalhoub, Boris Fausto,

¹⁵ Ambas as Escolas tinham as oficinas de marcenaria, sapataria, alfaiataria e serralheria. A Escola do Rio Grande do Norte tinha, ainda, a oficina de funilaria, ao passo que a da Paraíba tinha a oficina de tipografia (Cunha, 2007, p. 96). O ensino de ofícios artesanais nessas Escolas é reflexo de economias locais não industrializadas, o que pode ser visto, no caso do Rio Grande do Norte, por meio dos relatórios do governo estadual e também de matérias d'A República.

Florestan Fernandes, Edgard Carone, entre outros. Não escapa, contudo, do uso do conceito foucaultiano de disciplina, ao falar da instrução militar na Escola de Aprendizes da Paraíba e de sua intenção de tornar dóceis os corpos dos alunos (D'Angelo, 2000, p. 81). Seguindo essa linha, chega a usar a já referida obra de Margareth Rago, *Do Cabaré ao lar*.

De qualquer modo, D'Angelo não se prende apenas às táticas de disciplinarização perpetradas pela Escola e pelo sistema educacional brasileiro como um todo, buscando também entender os meios de resistência dos alunos e da classe operária a essas táticas. É nessa perspectiva que a autora trata das iniciativas tomadas por essa classe no campo da educação, como a Universidade popular, denominação dada a um espaço de encontro criado no Rio de Janeiro, em 1904, organizado por intelectuais e literatos anarquistas, com apoio de alguns socialistas, voltado para a cultura, lazer e palestras informativas, que visavam criar uma cultura crítica e “racionalista” no operariado. Embora a universidade tenha durado apenas alguns poucos meses, sua criação por intelectuais de correntes que começavam a inflamar a mente do operariado do centro-sul do país revela o fortalecimento do movimento operário nessa região e a busca por caminhos alternativos ao sistema educacional instituído pelo Estado brasileiro.

Na pesquisa que realizamos no mestrado, vimos que Natal também teve escolas organizadas por grupos de operários e artífices (à época denominados artistas) locais, caso dos estabelecimentos criados pela Liga Artístico-Operária e pelo Centro Operário Natalense, os dois primeiros órgãos representativos do operariado local, inaugurados, respectivamente, em 1904 e 1911. Como apontou nossa pesquisa de mestrado, a Intendência Municipal, instituição responsável por gerir a municipalidade durante a Primeira República, financiava essas escolas, conforme observa-se em diversas de suas resoluções orçamentárias. Esse financiamento, é certo, tinha um claro fim: manter esses órgãos representativos do operariado sob a vigilância da municipalidade, justamente em um momento em que a classe de artistas e operários começava a se movimentar na cidade, buscando representação no poder municipal (Santos, 2012, pp. 45-47). Desse modo, a Intendência contribuía para o já referido processo de pacificação do operariado.

Essas reflexões que fazemos sobre nosso objeto são inspiradas, em certa medida, pela dissertação de D'Angelo que, como dito, preocupa-se em analisar também o papel do operariado no campo educacional, na virada do século XIX para o XX. Sua obra, cuja leitura é por vezes bastante travada em virtude do excesso e extensão das notas de rodapé, merece elogios pela rica análise

documental e pelos questionamentos que faz acerca de seu objeto de estudo, de modo a lançar nova luz sobre ele.

Outro trabalho significativo na análise de nossa temática é o de S. Pandini, *A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná: “viveiro de homens aptos e úteis”* (1910-1928), tese de mestrado defendida em 2006, no âmbito do PPGED-UFPR. Tendo como fontes os Relatórios do Diretor da Escola, Minutas e Ofícios, e ainda artigos veiculados pela imprensa curitibana, em especial nos jornais *A Republica* e *Diário da tarde*, a autora analisa a Escola de Aprendizizes de Curitiba inserida em um projeto mais amplo de “higienização moral e ideológica” (Pandini, 2006, p. 12) da sociedade, articulado pelo Estado.

Nesse sentido, a autora discorre sobre a construção de novos saberes, como a Eugenia e a Higiene, e a sua força na organização do ambiente escolar. Em sua análise, Pandini identifica que o referido processo de “higienização moral e ideológica” tem como foco principal a juventude, que seria capaz de reerguer a nação ou, para sermos mais condizentes com o discurso dos que defendiam esse processo, erguer uma nova nação. É por isso que Pandini discute também o conceito de menor, menoridade e menor abandonado, partindo do código de Menores de 1927, documento que também utilizamos em nossa pesquisa.

A pesquisadora em questão vê a Escola de Aprendizizes de Curitiba como um espaço usado para a reforma moral e disciplinarização dessa juventude. O conceito de disciplina é, diga-se de passagem, o mais usado, mas a autora não cita em momento algum a obra de Foucault, de maneira que parece buscar esses conceitos em Gondra, autor já citado neste capítulo.

Pandini (2006) insiste, ao longo de sua tese, no papel da Escola em “moralizar/higienizar/regenerar a população” (p. 40), especialmente aqueles elementos considerados perigosos, entre os quais se incluíam, no caso curitibano, os imigrantes. Mas a autora também questiona uma tão referida homogeneidade do público frequentador da Escola. Segundo ela, “além da presença de etnias diferenciadas; nos primeiros anos de funcionamento da Escola o diretor dava mostras da convivência entre as classes, assegurada pela existência de alunos de diferentes camadas sociais partilhando os espaços da escola” (Pandini, 2006, p. 45), o que pode ser visto a partir dos relatórios da direção, uma rica documentação que, infelizmente, não encontramos para contar a história da Escola de Aprendizizes de Natal.

Ainda discorrendo sobre o público, Pandini afirma que os alunos da Escola de Aprendizizes de Curitiba já chegavam ao estabelecimento alfabetizados, situação que era incomum nas demais

Escolas espalhadas pelo país, pelo que vemos nos relatórios do Ministério de Agricultura e Comércio e nos dados coletados por Cunha (2005, pp. 103-109). Isso nos ajuda a entender porque a Escola de Curitiba tinha, costumeiramente, índices de evasão inferiores aos de suas congêneres.

A pesquisadora em questão discorre também sobre a prevalência do método intuitivo na Escola de Aprendizes, a partir das “lições de coisas” e trata, ainda, de autores utilizados na Escola do Paraná, tais como o historiador Rocha Pombo, autor de obras muito difundidas no Brasil, como *Nossa pátria*, e o poeta Olavo Bilac. Em suas conclusões, novamente remete ao conceito de disciplina, ao reafirmar o interesse da Escola em formar cidadãos úteis à construção de uma nova ordem social.

Mais recentemente, tivemos contato com a tese de doutoramento de F. C. de Sousa, intitulada *Em nome da ordem e do progresso: a formação profissional no percurso da Escola de Aprendizes Artífices à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1909-1971)*. Defendida no ano de 2015, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, a tese de Sousa problematiza a formação profissional ministrada desde a Escola de Aprendizes até a Escola Técnica Federal.

Tendo trabalhado com um recorte temporal mais alargado se comparado a outras teses com temática próxima, Sousa divide a história da Escola em três fases: de 1909 a 1942; de 1942 a 1963; de 1963 a 1974. Na primeira fase, a que nos interessa, o autor aponta que a Escola teve caráter marcadamente assistencialista, não tendo oferecido aos alunos formação compatível com as necessidades da indústria local, o que só passou a ocorrer na terceira fase. Nesse sentido, Sousa defende que o principal intento da Escola – a formação profissional para o mundo do trabalho, segundo sua análise – não foi alcançado ao menos até a década de 1960. Mas seria esse mesmo o principal objetivo das Escolas de Aprendizes? Mais adiante, tentaremos elucidar tal questão.

Leituras de dissertações e teses como as de Gurgel, Pandini, D’Angelo e Sousa, ajudam-nos a entender a complexidade da educação profissional no Brasil, no início do século XX. Por meio desses autores, pudemos perceber que certas ideias e valores marcam o discurso que prega a valorização e o desenvolvimento desse ramo de ensino, tais como a ordem, disciplina e o nacionalismo, do Paraná ao Rio Grande do Norte, passando por São Paulo. Há, porém, especificidades locais que merecem ser melhor analisadas e que, compreendidas, ajudam a dar sentido a números relativos à frequência e evasão, por exemplo.

Ao longo do capítulo, traçamos um panorama geral da Historiografia da educação no Brasil, com ênfase espacial na educação profissional. Apresentamos obras tradicionais, de grande circulação e permanência nessa historiografia, e também as novas tendências historiográficas, verificadas, inclusive, nas teses produzidas nos programas de pós-graduação. Nosso desejo não foi – e esperamos que isto tenha ficado claro – fazer uma leitura fria, puramente teórica, queremos dizer, das obras aqui apresentadas, mas sim relacioná-las ao nosso objeto de pesquisa, de modo a apresentar problemas a serem enfrentados em nossa tese e caminhos de análise possíveis. Podemos agora partir para o estudo dos interesses e estratégias do Estado brasileiro ligados à criação e ao desenvolvimento das Escolas de Aprendizes Artífices.

Capítulo II – As visões da República brasileira sobre o ensino profissional

2.1 O que fazer com as classes perigosas?

Antes de adentrarmos no período republicano para analisarmos os olhares do novo regime sobre o ensino profissional, cremos ser necessário explicar o que se passava no Brasil nos últimos tempos do Império. Esse recuo no tempo é de fundamental importância para compreendermos o que intentavam os dirigentes republicanos, no início do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices.

Nos meados do século XIX, em boa medida por conta da pressão inglesa (Castro, 2000, p. 62), o governo imperial, comandado por Dom Pedro II, deu início ao processo de abolição da escravidão no Brasil, com a Lei Eusébio de Queiroz, responsável por proibir o tráfico negreiro no país. O processo foi concluído, ao menos em parte, no dia 13 de maio de 1888, data em que a princesa Isabel, como regente do Império brasileiro, assinou a Lei Áurea. Na mente daqueles que compunham a elite brasileira restava, porém, um grande ponto de interrogação: o que fazer com os negros libertos pela Lei Áurea e com sua prole?

Mas de que elite tratamos? Referimo-nos a um grupo social marcado, segundo J. M. de Carvalho (2008), por uma “homogeneidade ideológica e de treinamento” (p. 21) que reduzia os conflitos intraclasse e fornecia a “concepção e a capacidade de implementar determinado modelo de dominação política” (p. 21), marcado pela exclusão das classes populares da política institucional. Carvalho (2008) afirma, ainda, que “essa homogeneidade era fornecida sobretudo pela socialização da elite [...] por via da educação, da ocupação e da carreira política” (p. 21). Nesse sentido, o pesquisador lembra que muitos desses membros da elite tinham formação jurídica em Coimbra, eram avessos a “doutrinas revolucionárias” (Carvalho, 2008, p. 39), costumavam passar pela magistratura e circulavam por “vários cargos políticos e por várias províncias” (p. 39). Em síntese, tinha-se uma “elite cosmopolita voltada para o modelo de civilização europeu”, a dirigir uma “sociedade agrária e analfabeta” (Carvalho, 2008, p. 417).

Na virada do século XIX para o XX, esse grupo social continua a se mirar no “modelo de civilização europeu”, mas passa a usar com mais frequência também o exemplo americano. A faculdade de Direito continua a ser a preferida desses homens, mas já não saem tanto para Coimbra, tendo em vista que podem já ter sua formação no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, São Paulo ou no Recife, por exemplo, para onde ia parte razoável dos membros da elite norte-rio-grandense (Santos, 2012). Com a República, as elites locais passaram a ter maior força, tendo em vista que a adoção do federalismo, mesmo com suas limitações, permitiu a esses grupos o domínio

dos governos estaduais. Eram, contudo, em essência os mesmos nomes que se via no período imperial (Bueno, 2002), com formação muito parecida e ainda, como dissemos, tomando como referência o modelo europeu e, por vezes, o americano.

A descrição a seguir traz mais algumas características dessa elite no Rio Grande do Norte. Compunham tal grupo

literatos ou técnicos, com formação em agronomia, engenharia ou medicina. Mas em geral eram bacharéis, na maior parte das vezes formados na Faculdade de Direito do Recife. Podemos delinear [...] o perfil do indivíduo integrante dessas elites: a política para ele é uma grande tentação, há uma forte probabilidade de em algum momento desempenhar um cargo na administração pública, é professor do Atheneu, escreve nos jornais, publica em livro ou nos poucos jornais da terra, participa de iniciativas de natureza progressista que se organizam na cidade, com a Liga de Ensino do Rio Grande do Norte [...] (Arrais, Andrade, & Marinho, 2008, p. 74).

Sebastião Fernandes, primeiro diretor da Escola de Aprendizes de Natal¹⁶, encaixa-se bem na descrição acima. Mas um dos exemplos mais significativos desse grupo social foi Manoel Dantas: bacharel em Direito formado na Faculdade do Recife, professor de Geografia do Atheneu Norte-Riograndense, secretário do Partido Republicano Federal no Rio Grande do Norte, jornalista do jornal *A Republica* e um dos fundadores da Liga de Ensino. É de Dantas uma rica crônica que retrata a festa de encerramento do ano letivo de 1913 na Escola de Aprendizes de Natal. Seu entusiasmo presente nas linhas do texto revela que os membros dessa elite acreditavam que a construção de um novo país, na virada do século XIX para o XX, da Monarquia para a República, passava pela educação.

Em fins do século XIX, como dizíamos, esses homens tinham algo a resolver: tratar de controlar o espaço do negro na sociedade pós-escravidão e, em âmbito maior, das classes populares. A lei imperial de nº 601, lançada em 18 de setembro de 1850, já resolvia uma parte do problema, na medida em que ajudava a constituir a “moderna propriedade territorial” (Silva, 2008, p. 18), tendo interditado a aquisição de terras devolutas por qualquer outro meio que não fosse a compra¹⁷. Na prática, a lei dificultava bastante, para não dizer que impossibilitava, o acesso à terra aos negros beneficiados pela abertura do processo de abolição da escravatura naqueles meados do

¹⁶ Estes e outros sujeitos que tiveram suas trajetórias ligadas à Escola de Aprendizes Artífices de Natal serão melhor retratados no Capítulo V desta tese.

¹⁷ Também inserida no contexto de abolição do sistema escravocrata no Brasil está a lei eleitoral de 1881 (Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881), pela qual ficaram proibidos de votar aqueles que não soubessem ler e escrever, o que impedia a participação de quase todos os libertos e, em geral, dos membros das classes populares, da política eleitoral. Ver J. M de Carvalho (2007, p. 24).

século XIX. Dificultava não só a eles, mas a todos aqueles que não fossem homens de posses e rendas, aos que não pertenciam, enfim, à elite brasileira.

Com o 13 de maio, esses despossuídos passaram a ser donos de sua força de trabalho. E era justamente nesse ponto, na visão do referido grupo social, que residia o problema capaz de obstar o desenvolvimento e pôr em xeque a ordem nacionais. A Lei Áurea não resolvia, nem de longe, “o problema social da escravidão, o problema da incorporação dos ex-escravos à vida nacional” (J. M. Carvalho, 2007, pp. 23-24), à nova sociedade pós-abolição. Em especial, os membros da elite imperial se viam incumbidos da difícil missão de tornar esse liberto um trabalhador, para o que “medidas que obrigassem o indivíduo ao trabalho” eram indispensáveis, mas não de todo suficientes. Isso porque esses homens perceberam que essas medidas só seriam verdadeiramente frutíferas se fossem acompanhadas por um significativo “esforço de revisão de conceitos, de construção de valores” capazes de constituir uma “nova ética do trabalho” (Chalhoub, 2001, p. 65).

Nessa perspectiva, cerca de um mês depois da abolição da escravatura, o ministro da Justiça, Ferreira Vianna, apresentava aos parlamentares do Império um projeto que combatia a “mãe de todos os vícios” (Anais do Senado do Império do Brasil, 3, 1888, p. 309): a ociosidade. O *Código Criminal do Império do Brasil* (1830), já tinha um capítulo específico, o de número IV, dedicado aos “vadios e mendigos” (pp. 32-33). Contudo, para Vianna, as penalidades impostas a esses sujeitos não vinham se mostrando eficazes¹⁸, o que tornava necessário o estabelecimento de uma nova lei, que se voltasse especificamente para os casos de vadiagem e mendicância.

A questão era vista com urgência. A partir da Lei Áurea, milhares de homens que antes viviam no regime da escravidão tornaram-se libertos, sem terem, na visão dos que dirigiam o Império, condições de viver harmonicamente em sociedade. Isso porque, de acordo com essa visão, “a escravidão não havia dado a esses homens nenhuma noção de justiça, de respeito à propriedade, de liberdade” (Chalhoub, 2001, p. 68), o que poderia facilmente levar esses homens tidos pelos que comandavam o Império brasileiro como incivilizados e propensos ao mundo da vadiagem, dos vícios e dos crimes.

O Código Criminal de 1830 não se mostrava eficiente, pois não bastava apenas reprimir. Era preciso educar. Educar para o trabalho. Mostrar aos libertos que o trabalho era o “valor

¹⁸ Para o crime de vadiagem, a pena imposta era de prisão com trabalho por oito a vinte e quatro dias. Para aqueles que fossem pegos a mendigar, podiam ser penalizados com prisão simples, ou com trabalho, por oito dias a um mês (*Código Criminal do Império do Brasil*, 1830, pp. 32-33).

supremo da vida em sociedade” (Código Criminal do Império do Brasil, 1830, p. 69). Era nessa linha que seguiam as palavras de Ferreira Vianna. O ministro ressaltava que os pensadores modernos já não mais viam a pena como simples castigo, mas sim, fundamentalmente, como elemento capaz de educar, de formar um novo sujeito, um “cidadão útil” (Anais do Senado do Império do Brasil, 6, 1888, p. 152). Esse “cidadão útil” seria forjado por meio de um árduo esforço de educar o povo, e os exemplos a serem seguidos, de acordo com a fala do deputado Manoel Rodrigues Peixoto, eram claros: os Estados Unidos e a Inglaterra.

Peixoto, porém, se colocava contra a proposta de Vianna, pois avaliava que o Brasil estava ainda muito distante dos melhores exemplos a serem seguidos e entendia que os frutos da educação popular demorariam a ser colhidos. Até lá, o governo precisaria adotar medidas mais fortes do que as presentes no projeto do ministro para combater a ociosidade. Pela proposta de Vianna, deveriam ser criados estabelecimentos de correção para aqueles que infringissem o “termo de bem viver”, ou seja, que vivessem na ociosidade, vadiagem e mendicância (Anais do Senado do Império do Brasil, 3, 1888, p. 310).

A correção, é claro, viria pelo trabalho. Os apenados seriam levados a estabelecimentos de correção em ilhas marítimas ou noutros pontos indicados pelo governo, onde realizariam trabalhos no campo ou em oficinas, de acordo com sua aptidão ou conveniência do estabelecimento. Fosse no campo ou em oficinas, os infratores deveriam compreender o valor do trabalho como elemento fundamental para a organização da vida em sociedade. Por isso, parte do produto dos apenados seria destinada a eles mesmos após saírem do estabelecimento de correção, pelo que poderiam perceber, na perspectiva apresentada no projeto do ministro Vianna, o significado de ganharem a vida com o suor do próprio rosto, de maneira digna e honesta.

Essa tomada de consciência, na visão de Vianna e dos que apoiavam seu projeto, não era algo simples de acontecer entre o povo brasileiro, pois nas terras de cá, diziam como que a parafrasear Pero Vaz de Caminha, o que se via era a riqueza do solo e a abundância por toda a parte. Nas palavras do deputado Rodrigues Peixoto, “o indivíduo entre nós, para subsistir, tem facilidade de obter a carne, o peixe, o fruto [...]; não experimenta grandes necessidades, nem tem [...] o mesmo incentivo dos países pobres” (Anais do Senado do Império do Brasil, 6, 1888, p. 152). Nesses países, completava o deputado, o trabalho era uma grave necessidade; aqui, porém, a facilidade da vida levava à proliferação de ociosos, vadios e viciados. E se mesmo na Europa e

Ásia, sendo clara a necessidade do trabalho, adotavam-se ainda assim medidas coercitivas para evitar a vadiagem, por que não o fazer no Brasil?

Reprimir a ociosidade manifesta em boa parte da população era tarefa daqueles que vigiavam a ordem nacional e queriam ver o Brasil confirmar para o mundo o seu estatuto de país civilizado. Na visão da elite imperial, essa era uma tarefa hercúlea. Como aponta Chalhoub, os parlamentares com constância se referiam às “classes perigosas” que compunham o povo brasileiro. O termo foi retirado da literatura europeia da época, em especial dos autores franceses. Mas no Brasil a expressão teve seu sentido bastante alargado: “classes perigosas”, diz o historiador, era sinônimo de “classes pobres” para os legisladores do Império. Sem receio, podemos dizer também que, na República, terá sido sinônimo de “desfavorecidos de fortuna” (Chalhoub, 2001, p. 76).

No discurso dos que dirigiam o Império, os pobres apresentavam “maior tendência à ociosidade”, eram “cheios de vícios, menos moralizados” (Idem, p. 48) e podiam, muito facilmente, se entregar ao mundo do crime. Isso significava que recorrer aos imigrantes europeus para substituir os escravos libertos poderia atenuar o problema, na medida em que os homens vindos do Velho Continente, além de serem racialmente mais puros, na visão dos que dirigiam o Império, tinham bem incorporada a cultura e a ética do trabalho, servindo como bons exemplos aos trabalhadores nacionais. Mas não resolveria a questão, ao menos em curto e médio prazo¹⁹, já que não seria suficiente para transformar os tão numerosos integrantes das ditas “classes perigosas” em legítimos trabalhadores, em cidadãos úteis à nação. O uso de medidas coercitivas, em um horizonte mais curto, e a educação das classes populares, a médio e longo prazo, eram os caminhos a serem trilhados.

É válido reforçar que essa tal ociosidade das ditas classes perigosas e sua tendência à vadiagem, ao mundo do vício e dos crimes, são elementos que fazem parte de uma construção da elite que dirigia o Brasil no Império e que, em boa medida, permanecerá firme na condução da República, ao menos até 1930. A hipótese defendida por Chalhoub (2001) é de que o discurso desse grupo social “justifica os mecanismos de controle e sujeição dos grupos sociais mais pobres” (p. 80). Os mitos da preguiça, da promiscuidade e da tendência natural ao crime e vícios daqueles

¹⁹ A longo prazo, para alguns teóricos da raça de fins do século XIX e início do XX, como Silvio Romero e Nina Rodrigues, o problema poderia ser resolvido através da mestiçagem. Com a maciça vinda de imigrantes para o Brasil, especialmente a partir do último quartel do século XIX, haveria um processo de branqueamento da população local, de modo a gerar uma raça brasileira forte e depurada dos vícios que seriam tão marcantes nos homens de cor. Ver, a respeito, Seyferth (2006).

que conhecemos mais por desfavorecidos de fortuna foram usados pelos que comandaram os destinos da nação como elementos de justificativa para o controle desses sujeitos. A escola vai ser uma das instituições usadas por essa elite para estabelecer esse controle.

Como bem aponta Eric Hobsbawn (2002), a instituição escolar, inventada na segunda metade do século XIX, tem a capacidade de “estabelecer padrões comuns de comportamentos e valores” (p. 301). Esses padrões, devemos dizer, são definidos por um centro de poder no qual se encontram a elite ou os grupos dirigentes. A Escola, mais do que estabelecer, difunde-os, (im)pondo-os como regras a serem seguidas, quase dogmas, sem questionamentos. Não queremos negar a existência desses questionamentos, das resistências às autoridades escolares: entre a letra fria da norma e sua recepção pelos grupos aos quais ela é destinada, há uma distância que não pode ser desconsiderada²⁰. Mas tais autoridades valem-se dos diversos mecanismos disciplinares, alguns dos quais previstos nas leis e regulamentos relativos às instituições escolares, para controlar e punir aqueles que procuram resistir. É possível que essa seja uma das razões para os índices elevados de evasão vistos na Escola de Aprendizes de Natal, bem como nas congêneres.

É ainda Hobsbawn que, ao mapear a invenção da tradição escolar, identifica na Terceira República Francesa (1870-1940) o estabelecimento da escola primária como uma “equivalente secular da igreja”. A comparação feita pelo historiador britânico entre Escola e Igreja parece-nos, de fato, bastante pertinente quando analisamos aquela instituição entre fins do século XIX e as primeiras décadas do século XX. A Escola doutrina, disciplina, define ou referenda o certo e o errado, os comportamentos aceitáveis e aqueles reprováveis. Em um livro de catecismo muito provavelmente adotado pela Escola de Aprendizes de Natal, escrito pelo padre Spirago e publicado pela primeira vez em 1902, vemos comparações explícitas entre as duas instituições, responsáveis, juntamente com a família, por preparar o cidadão útil à nação.

Também em Afonso (2014), vemos que a Escola é apresentada, através da imprensa infantojuvenil de matiz protestante, como espaço dedicado a combater o “pecado da ociosidade” – tão temido pelos dirigentes republicanos no Brasil – e impedir que a mocidade tivesse uma “vida lastimosa” (pp. 93-94). O autor em questão dedica-se a estudar um projeto pedagógico alternativo de educação em Portugal, na transição do XIX para o XX, liderado por correntes do Protestantismo. Em nosso caso, analisamos um projeto centralizado pelo governo federal e que se quer

²⁰ Em *A cidade e a lei: legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo*, R. Rolnik (1999) analisa essa distância entre a lei e a realidade que se pretende transformar, tendo em consideração as características do grupo que cria a norma e daquele que deveria recebê-la.

hegemônico. Mas ambos os casos se inserem, seja em Portugal ou no Brasil, em momentos de transição: do século XIX para o XX, da Monarquia para a República; e nesse contexto de transformações a Escola aparece como o espaço de “regeneração”, capaz de contribuir significativamente para o ordenamento social.

Como afirma Afonso (2014), as narrativas presentes em *O Amigo da Infância*, periódico infantojuvenil que circulou em Portugal entre 1874 e 1940, denotam que “o carácter, declinado como um conjunto de atributos morais (dever, força de vontade, honestidade, trabalho, comportamento respeitável e económico) poderia ser esculpido na escola” (p. 97). Os espaços referidos – Brasil e Portugal – e a origem dos projetos – um de matiz religiosa e o outro engendrado pelo Estado brasileiro – são distintos, mas o pensar a Escola como espaço de regeneração, capaz de afastar o jovem do perigo da vadiagem e da ociosidade e transformá-lo em cidadão ordeiro e útil à nação, aproxima os dois projetos.

Por fim, retornando à obra de Hobsbawn (2002), vemos em sua análise o papel da Escola moderna em “determinar a estratificação social” (p. 301). Especificamente em relação à escola primária, no caso brasileiro, devemos dizer que essa instituição ratifica tal estratificação social. As Escolas de Aprendizes Artífices e os grupos escolares espalhados pelos estados brasileiros a partir dos últimos anos do século XIX, já na vigência do regime republicano, deveriam educar uma massa de homens, pobres, para compreenderem os valores que marcavam a vida em sociedade, entre os quais, como já dito, o do trabalho. Não se tratava, aqui, de permitir a esses homens, por meio da educação, um “salto” social. Tratava-se, sim, de mostrar-lhes que espaço deveriam ocupar nessa sociedade: o de submissos aos padrões – morais, comportamentais, de ordem – já instituídos.

O projeto de Ferreira Vianna foi elogiado por alguns parlamentares do Império brasileiro justamente pela preocupação em educar, em ensinar por meio do trabalho. Os estabelecimentos de correção defendidos por Vianna deveriam, seguindo os preceitos dos pensadores modernos, ensinar e não apenas punir. As ações não eram antagônicas, mas o punir só faria sentido se tivesse como fim o ensinar. E as escolas, nesse contexto, não seriam elas também estabelecimentos de correção? Elas apareciam, para os que dirigiam o Império e depois a República, como o primeiro espaço capaz de corrigir aqueles que tendiam aos vícios e aos crimes, de retificá-los. Os presídios eram, talvez, o último caminho para esses homens. Educar a juventude apresentava-se como meio viável para evitar que aqueles que compunham as classes perigosas tivessem tal fim. O pensamento de que abrir uma escola era fechar uma prisão, atribuído a Victor Hugo (Chesnais,

1999, p. 5), se difundia nas últimas décadas do século XIX, especialmente porque nos jovens a escolarizar se poderia inculcar mais facilmente as normas sociais valorosas para a manutenção da ordem.

Não sabemos exatamente que fim tomou o projeto de Vianna. O Império vivia seus últimos momentos. Pouco mais de um ano depois, a República era instaurada sob a simbólica liderança do marechal Deodoro da Fonseca, um antigo aliado da Monarquia. Relativamente à estrutura social, nenhuma mudança significativa se processou nesses tempos. Os dirigentes da recém-instaurada República temiam, como aqueles do “arcaico” Império, as tais classes perigosas. Chalhoub (2001) afirma, com razão, a nosso ver, que o “universo ideológico das classes dominantes brasileiras” não é alterado com a instauração da República, em 1889 (p. 78).

O regime republicano nascia desligado, apartado por completo das classes populares. Estava longe de representar o “ideal da coisa pública”, a “tradição republicana popular” voltada para a “participação do povo na vida administrativa”, como dizia o historiador Câmara Cascudo (1984, p. 203), ao tentar definir o conceito de República em sua *História do Rio Grande do Norte*. Esse povo, na verdade, continuava a causar medo e repulsa na elite dirigente. A expressão classes populares permanecia como sinônimo perfeito de *classes perigosas*.

José Murilo de Carvalho (2009) analisa o Brasil como “país exportador de matérias-primas e importador de ideias e instituições” (p. 18). Dos modelos importados pelos republicanos brasileiros – o americano, o francês e o positivista (p. 22) –, prevaleceu o positivista de viés ortodoxo, responsável por definir os símbolos e, por conseguinte, a identidade que deveria marcar o novo regime. O lema escolhido para compor a bandeira nacional, *Ordem e Progresso*, deixava claro o modo de pensar e agir daqueles que passaram a governar o Brasil a partir de 1889. Esses homens desejavam superar o que chamavam de “arcaísmo” do Império, elevar o Brasil ao nível das nações mais civilizadas e progressistas do mundo. Mas, para tanto, era necessário manter a ordem social intacta. O povo deveria assistir à República. Os dirigentes do novo regime tutelariam a massa popular, incapaz de agir por conta própria, de acordo com a já expressa visão da elite brasileira (Carvalho, 2014).

Essa necessidade urgente de exercer domínio sobre as classes tidas como perigosas para a ordem nacional levou a um fato um tanto quanto inusitado na recém-criada República brasileira: antes mesmo de o regime lançar uma nova Constituição, a qual seria responsável, entre outros

aspectos, por regular o funcionamento do Estado republicano brasileiro, decretou um novo código penal, o qual apresentava um capítulo inteiro voltado aos vadios e também aos capoeiros.

Sobre o funcionamento da República brasileira, a Constituição de 1891 determinou o estabelecimento de um regime federativo, pelo que os estados passavam a ter maior liberdade para gerir seus negócios, ao menos teoricamente. Era uma realidade diferente da que se via no Império, quando as províncias eram submetidas ao governo imperial que, inclusive, indicava os nomes que deveriam governá-las. Com a República, as antigas províncias viraram estados com maior autonomia administrativa e legislativa e, juntos, passaram a formar os Estados Unidos do Brasil, uma clara referência à experiência e organização da República americana. Inicialmente, eram dezenove os estados a formar a República Federativa, além do Distrito Federal, anteriormente nomeado município neutro (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1891, p. 1).

Essa organização, porém, só foi oficialmente estabelecida em 1891. Antes do cuidado com a ordem político-administrativa viria o cuidado com a ordem social. O *Código Penal de 1890* servia a esse fim e, em relação ao Código anterior, de 1830, apresentava algumas novidades. O vadio passava a ser não só aquele que não tinha ocupação, mas, de maneira explícita, também aquele que tinha ocupação proibida por lei ou “manifestamente ofensiva da moral e dos bons costumes” (Decreto nº 847, 1890, p. 53). Os jovens maiores de 14 anos também poderiam ser apanhados e punidos pelo crime de vadiagem. A pena imposta a esses desafortunados era o recolhimento a estabelecimentos disciplinares industriais (Decreto nº 847, 1890, p. 53). Valia a lógica defendida por Vianna do educar pelo trabalho. Tais estabelecimentos, contudo, não chegaram a ser criados. Passados cerca de vinte anos, as Escolas de Aprendizes Artífices eram inauguradas nas capitais dos estados brasileiros, para o mesmo público e com o mesmo fim: disciplinar e educar pelo trabalho uma massa de jovens desafortunados.

Ainda em relação ao Código Penal de 1890, o capítulo XIII, que tipificava o crime de vadiagem, referia-se também aos estrangeiros, justamente em um momento em que muitos deles chegavam ao Brasil para substituir os libertos. Para esses homens, vindos normalmente da Itália, Portugal, Espanha e Alemanha, além da prisão, o Código estabelecia ainda a deportação após o cumprimento da pena. Por fim, no mesmo capítulo XIII dava-se especial atenção aos capoeiros: aqueles negros libertos que fossem flagrados a fazer “exercícios de agilidade e destreza corporal” (Idem, *ibid.*) em lugares públicos seriam punidos com até seis meses de prisão. Um agravante era a realização desses exercícios em grupos, pelo que seria imposto ao líder a pena em dobro.

O que fica claro na documentação analisada até aqui é que, entre fins do século XIX e início do XX, a elite brasileira tinha como principal questão de ordem o controle das ditas “classes perigosas”. Pudemos mostrar, inclusive por meio da obra de Chalhoub, que essa busca pelo controle de homens que, na visão da elite dirigente, tendiam naturalmente à vadiagem e ao mundo dos vícios e dos crimes, não sofreu alterações significativas entre a derrocada do Império e a instauração do novo regime, nem tão novo para os republicanos românticos que sonhavam com um governo para o povo.

Também por meio de Chalhoub, pudemos ver que o termo “classes perigosas” tinha no Brasil sentido e uso bem mais amplos do que o que se via na Europa, em especial na França e na Inglaterra. Embora houvesse grave preocupação com os negros libertos a partir da segunda metade do século XIX, não eram só eles que causavam medo entre os grupos que dirigiam os destinos do país. Aqueles que eram pobres, miseráveis, citados em boa parte da documentação analisada por nós como “desfavorecidos de fortuna”, também entravam no discurso da elite como homens sem uma moral rígida, sujeitos vacilantes que, tanto quanto aqueles negros libertos, podiam igualmente se tornar vadios, viciados e criminosos. Os pincéis dessa elite pintavam um cenário caótico, sobre o qual era necessário intervir com firmeza e rapidez. Como afirma Nagle (1976), “a questão social se apresentou como questão de ‘ordem pública’”, entre fins do século XIX e início do XX (p. 33).

O mesmo autor aponta que a questão de ordem pública se confundia com “questão de polícia” (Nagle, 1976, p. 33). Mas o policial, a partir do contexto apresentado por Nagle, será ação também da Escola. Percebemos que a educação começa a aparecer como um instrumento de reforma social, capaz de transformar os membros das classes perigosas em cidadãos úteis à nação brasileira. Já no projeto de Ferreira Vianna, ficava claro que apenas a repressão não seria suficiente para exercer o controle sobre os que ameaçavam o bom funcionamento da sociedade. As instituições escolares poderiam, de uma maneira mais efetiva, impregnar nos desafortunados os valores e comportamentos que deveriam guiar a vida em sociedade, com destaque para o trabalho. Além disso, elas poderiam preparar esses homens para o mercado de trabalho, o que colaboraria para o progresso nacional. Mas, é claro, em primeiro lugar vinha a ordem.

2.2 Projetos de educação para os desafortunados do Império à República

Como bem sabemos, o Decreto nº 7.566/1909 marcou o início da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, espalhadas pelas capitais brasileiras. Autores como Cunha (2005) e Fonseca (1986) destacaram nas suas obras o papel do novo regime, especialmente a partir da gestão do

presidente Nilo Peçanha, no desenvolvimento do ensino profissional no país. Sem dúvida, a República inaugurou no Brasil uma nova era nesse campo de ensino, mas, até pelo que já foi exposto aqui, não devemos deixar de lado algumas iniciativas tomadas nessa área durante o período imperial.

Foram várias as instituições de ensino profissional criadas no governo do imperador D. Pedro II. Eis aí, de início, uma diferença marcante entre o Império e a República: na era imperial as iniciativas eram difusas; não havia uma ação centralizada por parte do governo que pudesse ser sentida em todo o território nacional. As ações partiam de sociedades formadas por particulares; por vezes, nasciam no interior dos governos provinciais, ou, em outros casos, como aponta Cunha (2000), do entrecruzamento de associações civis com o Estado.

Entre as instituições de ensino profissional criadas no Império, estavam as casas de educandos artífices²¹. Ao todo, foram criadas dez entre 1840 e 1865, sempre pela iniciativa de presidentes de província, e todas localizadas na região Norte do país, com exceção da Casa de São Paulo. A do Rio Grande do Norte foi criada no ano de 1858, na gestão do presidente Antonio Marcelino Nunes Gonçalves (1860, p. 9), que, em relatório de 1859, mostrava otimismo quanto ao futuro da instituição.

O Colégio, aprovado pela Lei Provincial de nº 376, começou a funcionar com vinte alunos desafortunados, com idade entre 10 e 15 anos, e contava com as oficinas de alfaiate, sapateiro, carpina e pedreiro²², ofícios voltados para as classes populares, de natureza artesanal ou que exigiam trabalho braçal. Além disso, os educandos artífices tinham aulas de primeiras letras – posto que a maioria deles não sabia ler nem escrever –, princípios religiosos, geometria, mecânica, mecânica aplicada às artes e música.

A instituição começou a funcionar de maneira improvisada, em prédio alugado no centro da cidade. Rita Gurgel (2007) afirmou em sua tese que “as condições físicas do estabelecimento não eram próprias para um abrigo, pois, além de poucos cômodos que oferecia, tinha uma altura de 12 palmos do pavimento ao forro de todas as salas” (p. 40), o que tornava quente esses espaços, de modo a possibilitar com maior frequência o “surgimento de doenças de pele e também nos olhos dos alunos” (p. 40). O plano era de que, com mais recursos, fosse construído um prédio próprio,

²¹ Usamos “casa de educandos artífices” por ser esse o termo mais comum encontrado na literatura sobre o tema. Mas as denominações variavam de lugar para lugar, como afirma Cunha (2000, p. 113). No caso do Rio Grande do Norte, usava-se a denominação “Colégio de Educandos Artífices”.

²² O mesmo Relatório apresentava, ainda, a previsão de serem criadas oficinas de ferreiro, serralheiro, marceneiro, canteiro e tanoeiro, na medida em que fosse ampliado o número de alunos (Rio Grande do Norte, 1860, p. 9)

adequado às demandas do estabelecimento. Mas ali, no prédio alugado na Rua Nova (hoje denominada Rio Branco, localizada no centro da cidade), permaneceria até o seu fechamento, o que não tardaria a acontecer.

O próprio presidente da província afirmava que eram acanhadas as condições, tanto materiais quanto de pessoal, em que se achava o estabelecimento. O professor de música, por exemplo, José Leão de Melo Açucena, trabalhava como voluntário. Boa parte das oficinas planejadas ainda não estava em funcionamento, pois o número de alunos que o governo podia sustentar no Colégio era pequeno. As oficinas que funcionavam começam já a produzir, mas produção ainda acanhada, destinada para uso próprio dos educandos. Apesar dos pesares, o presidente Nunes Gonçalves (1860), além de elogiar a disciplina do estabelecimento, ressaltava sua importância para pôr a província nas “vias do progresso” (p. 10).

O futuro da instituição de ensino foi diferente, porém, do que auspiciava Gonçalves. Nos relatórios do governo da Província do Rio Grande do Norte dos anos de 1860 e 1861, não vemos uma referência sequer ao Colégio. Em 1862, ele volta a aparecer em um documento oficial. O presidente da província, Pedro Leão Veloso (1862), tratava do encerramento das atividades da instituição, referida por ele como asilo para meninos desvalidos, por ter se tornado um “foco de imoralidades” (p. 25). As razões devem ter sido outras (Cascardo, 1980, p. 180) e, certamente, envolviam a falta de recursos nos combalidos cofres da província. Mas as palavras do presidente deixavam claros dois pontos significativos para nossa análise: a educação voltada para os desafortunados visava, antes de tudo, a reforma moral desses homens, e era pensada como obra de caridade, como se refere mesmo Leão Veloso (1862, p. 25). Ficou evidenciado, ainda, que o mito da promiscuidade das classes populares está presente no discurso do presidente da província, que põe a culpa do fracasso do Colégio na própria natureza dos alunos, imorais e cheios de vícios (Veloso, 1862, p. 25). Ao fim do processo, a instituição criada em 1859 não conseguiu formar um único educando.

Não sabemos bem as razões que levaram as demais Casas ao fim. Certamente, as dificuldades econômicas das províncias, que normalmente viviam com poucos recursos, e a falta de apoio do Império ajudaram tais Casas a não durarem muito. Foi o que aconteceu no Colégio de João Pessoa, capital da Paraíba. De acordo com Lima (2008), a cada dia que se passava, a instituição “dependia mais dos repasses do Tesouro Provincial” (p. 84). A precária estrutura do Colégio e as dificuldades econômicas contribuíram bastante para que os educandos abandonassem

a instituição, que teve também seu fim abreviado. Já as Casas do Pará, Amazonas e Maranhão, foram as mais longevas. A desta província foi até o ano de 1889 (Sampaio, 2012, p. 8). Todas dependiam das iniciativas dos governos provinciais; não faziam parte de um projeto nacional, muito embora circulasse nos diferentes cantos do Brasil o discurso que pregava a necessidade de um cuidado especial com as ditas classes perigosas.

Acontecia que o governo imperial parecia ter demandas mais urgentes a resolver do que a da educação dos desafortunados. Era preciso lidar com o processo de abolição, com a oposição dos grandes proprietários de escravos, com a questão de terras e o equilíbrio político entre liberais e conservadores, entre outros pontos de pauta do governo. Além disso, a educação como caminho para lidar com as classes perigosas apareceu mesmo como uma possível solução de ordem mais para o fim do século XIX, momento em que começou a se construir, como aponta Hobsbawn (2002), uma tradição escolar no Ocidente, sendo a escola vista como o espaço de conformação social e de transmissão, para os jovens escolares, dos valores e comportamentos que normatizam uma dada sociedade.

Nessa perspectiva, e também levando em conta as demandas por formação profissional técnica, foram criados diversos Liceus pelo Brasil²³, entre os anos de 1858 e 1886. Eram eles mantidos por associações privadas que contavam costumeiramente com membros da burocracia estatal, o que, sem dúvida, ajudou tais instituições a angariar verbas governamentais para seu sustento material. Apesar disso, não se pode dizer que houve um apoio firme e uniforme do governo imperial aos Liceus. O do Rio de Janeiro, por exemplo, interrompeu suas aulas entre 1864 e 1867, por não terem chegado as verbas prometidas pelo governo. O Liceu da capital imperial dependia bastante do trabalho de seus professores, que lecionavam, todos, gratuitamente (Cunha, 2000, p. 123).

O Liceu de São Paulo, inaugurado em 1882, foi fundado, de acordo com o discurso dos membros da Sociedade Propagadora de Instrução Popular, para suprir uma “carência do Estado” (Gordinho, 2000, p. 21). Sua função, ainda segundo seus fundadores, era formar o bom, consciente e útil cidadão (Gordinho, 2000, p. 21). Para isso, os alunos, em sua maioria de origem humilde, eram inseridos em um “culto ao trabalho” (Gordinho, 2000, p. 24), tendo em vista a correção de uma natureza que tenderia justamente ao contrário.

²³ Cunha (2000, p. 122) cita os Liceus do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886).

Os liceus do Rio de Janeiro e de São Paulo permaneceram vivos com a instauração da República. Na verdade, de acordo com Cunha, o Liceu de São Paulo passou a viver tempos de mais prosperidade, posto que boa parte dos sócios que o mantinham eram adeptos do movimento republicano. Mas o Estado republicano não chegou a assumir essas instituições, embora as subvencionasse. Elas seguiram caminhos distintos, mesmo que tivessem finalidades próximas. Não havia articulação entre elas para a definição de processos de seleção, cursos ofertados ou currículo praticado. O ensino profissional no Brasil ainda estava distante de alcançar alguma uniformidade nesses termos.

De resto, tivemos ainda, no período imperial, o surgimento de diversos estabelecimentos militares voltados para a educação dos desfavorecidos de fortuna. As experiências desenvolvidas nesses espaços foram, inclusive, anteriores à criação de Liceus e casas de educandos artífices. Como bem aponta Cunha (2000), tais estabelecimentos – entre os quais, os Arsenais de Guerra da Marinha e Exército e as Companhias de Aprendizes Marinheiros – foram “os primeiros a explicitarem a utilização no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, de menores órfãos, pobres ou desvalidos, como matéria-prima humana para a formação sistemática da força de trabalho [...]” (p. 112).

Esses estabelecimentos uniam a rigidez das atividades e exercícios militares ao aprendizado de um ofício, sem abrir mão, ao menos em alguns desses espaços (Cunha, 2000, p. 110), das práticas religiosas, ingredientes que eram fundamentais para o disciplinamento dos jovens desafortunados. Em Natal, cidade ainda muito acanhada no século XIX, não se chegou a fundar nenhum estabelecimento dessa espécie. Contudo, sabemos por meio de uma nota intitulada “Correio”, do jornal *A Republica*, que um jovem órfão e desvalido, de nome João Gonçalves Germano, após ter sido preso pela prática de roubo no mercado público da cidade, foi entregue ao capitão do Porto de Natal, que deveria fazê-lo seguir para a Escola de Aprendizes Marinheiros do Rio de Janeiro (“Correio”, 02 fev. 1899).

Se o jovem desafortunado João foi mesmo para o Rio, não sabemos dizer. Não vimos mais nenhuma referência a ele nos jornais locais. Na verdade, raramente esses desafortunados apareciam nesses periódicos, senão em relatos de crimes e vadiagem. Mas a matéria do jornal mostra, com clareza, que essas instituições comandadas pelos militares se destinavam, de fato, àqueles jovens que pertenciam às classes populares e que precisavam ser reformados moralmente,

na visão da elite dirigente. A matéria revela, ainda, um tom de caridade na ação das autoridades locais.

Em 1889, viria a República. Mantinha-se a preocupação com as classes perigosas, o que pode ser evidenciado pelo já referido Código Penal de 1890. A Constituição, promulgada no ano seguinte, era bastante vaga ao se referir ao papel do Estado republicano na educação. Afirmava a laicidade do ensino praticado nos estabelecimentos públicos e definia atribuições das unidades federativas (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1891). Não citava o ensino técnico-profissional. Não significava isso que não houvesse, por parte dos líderes republicanos, preocupações com a educação das ditas classes perigosas. Mas, também naquele momento, as prioridades eram outras. A Constituição deveria dar ordem, esboçar o novo Estado republicano e cuidar para que justamente essas classes não tivessem acesso ao poder, o que se fez com as graves restrições ao voto.

O ano-chave para o ensino profissional no Brasil terá sido mesmo, como nos aponta C. S. da Fonseca (1986, pp. 169-172), o de 1906. Neste ano, a Câmara dos Deputados propôs a inclusão de um crédito de até 100:000\$000 (cem contos de réis) no orçamento do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, destinado à instituição de escolas técnicas e profissionais nos estados brasileiros.

Apesar de ser notada uma maior preocupação do governo federal e do Congresso com o campo da educação, deve-se observar que este não representava uma pasta específica, estando integrado ao referido Ministério. Isso revela, como apontamos anteriormente, que a educação – incluso, é claro, o ramo profissional – era vista essencialmente como meio para manter a ordem social. Apenas em 1930, com a chegada de Vargas ao poder, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1937, passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde. Antes disso, houve o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, criado no governo provisório da República (1890) e inicialmente dirigido por Benjamin Constant, mas já em 1891 essa pasta deixava de existir.

Observe-se, ainda, que a proposta da Câmara era lacônica quanto à implantação dessas escolas. Além de definir valores a serem gastos, ela apenas dizia que o Presidente da República deveria se entender com os governos dos estados para tal realização. Diante disso, podemos dizer que não estava de fato claro como se desenvolveria o ensino profissional no Brasil naquele início de século XX.

Por outro lado, vemos pela discussão nos Anais do Senado que os dirigentes republicanos começavam a apresentar maior preocupação com o desenvolvimento desse ramo de ensino, o que pode ser percebido pela emenda proposta pela Comissão de Finanças daquela casa legislativa, pela qual a verba destinada para a implantação das ditas escolas técnicas e profissionais passaria de cem contos de réis para quinhentos (Anais do Senado Federal, 1906, p. 901). Nem todos, porém, mostravam-se satisfeitos com a proposição de mudança feita pela Comissão.

O senador Barata Ribeiro, do estado do Rio de Janeiro, apresentava-se como defensor da instrução pública e afirmava a necessidade de dar-lhe um cunho prático. Contudo, alegava que não estava claro na proposta o que se queria dizer com escolas técnicas e profissionais. A dúvida era pertinente. O senador destacava que essa falta de clareza poderia levar ao aumento da “possibilidade de erros” e “sacrificar o interesse público” (Anais do Senado Federal, 1906, p. 90) e temia, ainda, que o governo usasse a amplitude da expressão “escolas técnicas e profissionais” para criar profissões, de maneira arbitrária, sem considerar as demandas da economia nacional.

Não seria ainda naquele momento que o governo republicano dispenderia seus esforços no desenvolvimento do ensino profissional no Brasil. Mas, de qualquer modo, vemos que naquele ano de 1906 começava a tomar corpo e a se fixar, nitidamente, a ideia de que o governo federal precisava agir (Fonseca, 1986, p. 170), razão pela qual pode-se dizer que a proposta da Câmara dos Deputados pode ser tomada como um marco significativo para a história do ensino industrial no Brasil.

Ainda no referido ano, o então candidato à presidência, Afonso Pena, tratava em seu manifesto da criação de escolas de ensino técnico e profissional como meio para desenvolver a indústria nacional (Fonseca, 1986, p. 172). Pouco tempo depois, Pena terá sido o primeiro presidente a se referir a esse ramo de ensino no seu discurso de posse de 1906, enfatizando que “a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (Pena citado por Bonfim, 2004, p. 97) e auxiliando as escolas de comércio já existentes.

É também de 1906 o Decreto nº 1.606, pelo qual é criado o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Caberia a essa nova pasta, entre outras atribuições, o desenvolvimento do ensino agrícola e profissional, compreendendo este os estabelecimentos voltados para a indústria. Mas o ano de 1906 estava já em seus últimos dias e nada mais se fez naquele momento.

No ano seguinte, concluído o primeiro ano de seu mandato, o presidente Afonso Pena falava ao Congresso sobre suas ações no governo e os problemas a serem enfrentados pela nação brasileira. Dentre esses, destacava a Instrução Pública, que vivia, segundo o presidente, “num regime de vacilações e incertezas”, de modo a necessitar de “uma reforma séria e capaz de satisfazer as exigências do ensino moderno”, a qual deveria ser guiada pelos exemplos praticados em países da Europa ocidental e nos Estados Unidos. Por fim, Pena (1907) dava ênfase ao ensino profissional e técnico, destacando, como fizera em seu discurso de posse, sua importância para o “progresso da lavoura, do comércio, indústria e artes” (p. 17).

Em 1908, Afonso Pena nem chegou a proferir palavras novas sobre a Instrução Pública. Apenas pedia, mais uma vez, atenção do Congresso para o problema enfrentado pelo Brasil nessa área, retomando a passagem do relatório anterior em que clamava por uma reforma. No ano de 1909, nenhuma surpresa. Ao citar reformas das quais o Brasil precisava para seu desenvolvimento, destacou o “problema do ensino”, que reclamava uma “solução inadiável” (Pena, 1909, p. 17). É sem dúvida, um discurso repetitivo, quase uma ladainha. Mas revelava, ao nosso ver, um novo olhar do Estado republicano sobre a Instrução Pública, com uma ênfase que não se via antes no ensino profissional e técnico.

2.3 As Escolas de Aprendizes Artífices: um novo olhar da República sobre a educação profissional

No governo de Afonso Pena, contudo, não houve mais tempo para reformas. O presidente viria a falecer em 14 de junho de 1909, sem chegar a concluir seu mandato. Seu vice, Nilo Procópio Peçanha, assumiria naquela mesma data a presidência do Brasil. O novo presidente, na época em que foi governador do estado do Rio de Janeiro, já havia investido no ensino profissional, criando, por meio do Decreto nº 787/1906, três escolas para ensino de ofícios e uma outra para o aprendizado agrícola, nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul (Fonseca, 1986, p. 174). Pouco mais de três meses após assumir a presidência da nação, seria a vez de, por meio do Decreto nº 7.566/1909, criar uma rede de escolas de ensino profissional espalhadas pelos estados brasileiros. Na tabela 2, vemos a localização de cada uma dessas escolas e suas respectivas datas de inauguração.

Tabela 2 - Escolas de Aprendizes – locais e datas de inauguração

Locais	Datas de inauguração
Escola de Aprendizes Artífices do Piauí (Teresina)	1º de janeiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices de Goiás (Cidade de Goiás)	1º de janeiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (Cuiabá)	1º de janeiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte (Natal)	3 de janeiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba (Cidade da Paraíba)	6 de janeiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão (São Luís)	16 de janeiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices do Paraná (Curitiba)	16 de janeiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas (Maceió)	21 de janeiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices do Rio de Janeiro (Campos)	23 de janeiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco (Recife)	16 de fevereiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo (Vitória)	24 de fevereiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo (São Paulo)	24 de fevereiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe (Aracaju)	1º de maio de 1910
Escola de Aprendizes Artífices do Ceará (Fortaleza)	24 de maio de 1910
Escola de Aprendizes Artífices da Bahia (Salvador)	2 de junho de 1910
Escola de Aprendizes Artífices do Pará (Belém)	1º de agosto de 1910
Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina (Florianópolis)	1º de setembro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (Belo Horizonte)	8 de setembro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas (Manaus)	1º de outubro de 1910

Fonte: Adaptado de Fonseca (1986, p. 181)

O referido decreto, lançado em 23 de setembro de 1909, deixava claro que essas Escolas eram destinadas, preferencialmente, aos desfavorecidos de fortuna, um sinônimo mais suave para *classes perigosas*. Permanecia naqueles que dirigiam a República brasileira o medo em relação a tais classes. Permanecia, igualmente, a concepção de que o ensino poderia transformar a alma daqueles desfavorecidos de fortuna, fazendo com que adquirissem “hábitos de trabalho profícuo” que os afastassem da “ociosidade, escola do vício e do crime” (Decreto nº 7.566, 1909, p. 1). A letra da lei deixava claro que ainda se temia o povo e que os mitos da preguiça, da promiscuidade e da tendência natural ao crime e aos vícios, continuavam a ser associados às classes populares.

Nesse sentido, não podemos atribuir, como faz Fonseca (1986), um “espírito renovador” (p. 160) à República brasileira. O que o novo regime fez foi, com um velho olhar, com paradigmas ainda do período imperial, lançar novas estratégias para controlar as classes populares, entre as

quais aquela que nos interessa, a criação de uma rede de ensino profissional, formada por Escolas que tinham as mesmas finalidades – educar e transformar homens ociosos e vadios através da cultura do trabalho, conforme se via no seu decreto de criação – e regidas pelas mesmas normas, definidas pelo governo federal.

Entre a Proclamação da República e a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, passaram-se vinte anos. O desejo por educar aquelas classes perigosas já era bem claro no final do século XIX, mas a República tinha, como chegamos a apontar, outras batalhas a travar: o regime precisava criar uma identidade, um herói – Tiradentes foi o escolhido (Carvalho, 2007, pp. 55-73) –, conter a oposição de resistentes monarquistas, que ainda clamavam pela volta de Dom Pedro II, derrotar os sertanejos de Canudos²⁴ liderados por Antônio Conselheiro, e estabelecer uma política de controle sobre os estados da federação.

No início do século XX, essas batalhas já haviam sido vencidas pela República. Especialmente a partir do governo de Campos Sales (1898-1902), o governo federal conseguiu uma relação de equilíbrio com as oligarquias estaduais que, por sua vez, em troca de verbas aos seus estados e cargos federais aos seus apadrinhados, garantiam a sustentação do poder do regime republicano. O povo, é claro, não fora incluído nesses acordos. A República, já dissemos, não era pensada para ele.

Nos anos seguintes ao governo Campos Sales, a educação profissional passou a ser tema mais comum nos relatórios dos presidentes e chegou, pela primeira vez, a um discurso de posse. Foi nesse momento, também, que começaram a se formar os primeiros grupos escolares em boa parte dos estados brasileiros, como foi o caso do Rio Grande do Norte, cujo governo inaugurou, no ano de 1908, o grupo escolar Augusto Severo²⁵. No estado do Sergipe, também localizado no que é hoje a região Nordeste, esses grupos começaram a surgir a partir do ano de 1911 (Azevedo & Stamatto, 2012, p. 27). Na cidade de Belo Horizonte, capital planejada do estado de Minas Gerais,

²⁴ A Revolta de Canudos aconteceu no sertão da Bahia, entre os anos de 1896 e 1897. A partir de 1893, Antônio Conselheiro, um líder messiânico, levou os seus seguidores para aquela área, com a promessa de uma vida mais digna, longe dos domínios dos grandes fazendeiros. O Conselheiro conseguiu não só a ira desses proprietários, como também da Igreja, que via muitos de seus fiéis seguirem as suas pregações, e da República, que o acusava de ser monarquista, especialmente pelas críticas ao casamento civil e à separação entre Estado e Igreja. A Revolta foi duramente combatida pelo novo regime, que destruiu o arraial de Canudos e os seguidores do Conselheiro, após quatro expedições. Ver, entre as produções na área de História, W. N. Galvão (2001); e R. Levine (1995). Ver, ainda, a obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha (1979), jornalista e escritor que cobriu parte da Revolta como correspondente do jornal *O Estado de São Paulo*. A obra foi originalmente lançada em 1902.

²⁵ Apenas no período de 1908 a 1914, no segundo governo de Alberto Maranhão, foram criados vinte e seis grupos escolares, dois em Natal (além do Augusto Severo, foi criado o Frei Miguelinho, em 1912), e os demais no interior do estado. Entre 1916 e 1927, foram criados mais treze grupos (Azevedo & Stamatto, 2012, pp. 43-44). Por essa ação e também pela criação do Teatro Carlos Gomes, inaugurado em 1904, no seu primeiro governo, e reformado entre 1908 e 1912, Alberto Maranhão ficou conhecido como Mecenaz Potiguar.

os grupos escolares foram criados também a partir de 1908 (Faria Filho, 1998, p. 2), onze anos após a inauguração da cidade. Escola e espaço urbano estavam, em todos esses casos, imbricados.

Os grupos escolares eram formados pela reunião de escolas isoladas ou, dito de outro modo, uma “federação de escolas” (Decreto nº 239, 1910, p. 122) que passou a adotar o sistema seriado de ensino. É ainda válido lembrar que os espaços escolares, neste momento, passaram a ser alvo dos preceitos do higienismo e da arquitetura que indicavam, entre outros aspectos, a necessidade de que “os prédios escolares tivessem salas amplas, arejadas, com iluminação natural” (Cruz, 2014, p. 53), de modo a facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Esses mesmos preceitos influenciaram os regulamentos das Escolas de Aprendizes de 1911 e 1918. Tanto os grupos quanto as Escolas que estudamos estavam, ainda, vinculados ao discurso da elite que visava justificar um ordenamento social, especialmente a partir do início do século XX, com ênfase no enquadramento das classes populares, bem como o desenvolvimento econômico através da educação. Essas instituições pretendiam, em síntese, pôr em prática o discurso da Ordem e Progresso (Azevedo & Stamatto, 2012).

É na cidade que o regime republicano tentará mostrar a sua face mais encantadora, sua face moderna. Destacam-se, no início do século XX, as obras do prefeito Pereira Passos, que governou o Rio de Janeiro, capital federal, entre os anos de 1902 e 1906. Sua reforma estava claramente “inspirada nas intervenções do prefeito Haussmann (1853-1870), ao transformar a cidade de Paris em metrópole moderna” (Leme, 2005, p. 358). Antes do engenheiro Passos, no início do regime republicano, o Rio de Janeiro havia sido governado por um médico, Cândido Barata Ribeiro, que realizou uma operação de “limpeza” do centro do Rio, retirando dessa região da cidade os cortiços, entre os quais o famoso “cabeça de porco”²⁶, habitados por membros daquelas *classes perigosas*.

Temos, portanto, um processo de modernização excludente (Faoro, 2000). Deve-se destacar que esse processo é sentido também na Natal do início do século XX. No ano mesmo da publicação do Decreto nº 7.566, uma crônica lançada no jornal *A Republica* dava bem o tom das transformações materiais pelas quais a cidade vinha passando, narradas pela visão daqueles que comandavam o governo do Estado e de sua capital. No texto, o personagem Epaminondas pega o bonde elétrico, deparando-se com uma *touriste smart* vinda do Rio de Janeiro. Encantado pela bela

²⁶ Para uma análise desse processo de “limpeza” do centro do Rio de Janeiro na gestão de Barata Ribeiro, ver Richard Negreiros de Paulo (2003).

e elegante senhora, resolve desvendar-lhe a nova cidade que ia se descortinando no trajeto do bonde.

Epaminondas fazia questão de dizer à dama carioca que Natal muito progredira nos últimos anos, e que todo esse avanço vivido pela cidade só havia sido possível com a instauração da República. O novo regime criara uma “cidade quase nova” (“Notas”, 02 jun. 1909), mesmo tendo que lidar, segundo a personagem, com condições econômicas “sempre precárias” (“Notas”, 02 jun. 1909). Não cabe, aqui, analisar tais condições, mas é válido ressaltar que elas são constantemente alegadas nas matérias de *A Republica*, como elemento que reforça o caráter regenerador do novo regime, especialmente em suas ações na capital. Não é de se estranhar que o único momento de discordância entre a gentil *lady* e o cavalheiro natalense tenha se dado quando ela se referiu à “maldita política”. Epaminondas não se conteve e, em tom ufanista, afirmou que à política “devemos tudo” (Idem).

São várias as passagens e os símbolos que denotam o progresso vivido pela cidade naqueles anos iniciais do século XX. O bonde é um desses símbolos, que remete à ligação de diferentes espaços da cidade, espaços antes distantes, desconectados. Traz velocidade e ânimo novo à urbe. O porto da cidade, onde desembarcara a *touriste smart*, era outro desses elementos que representavam a modernização da cidade, porta de entrada da urbe natalense, vinha passando por reformas naqueles tempos, as quais visavam ampliar os contatos da progressista Natal com o restante do mundo civilizado. O bairro de Cidade Nova, referido na crônica como a “nova cidade” (Idem), trazendo-nos a impressão de que os homens que arquitetaram o primeiro bairro planejado de Natal criam que os seus ares poderiam ser irradiados para o restante da urbe. Todos esses elementos refletem, do ponto de vista dos que estavam à frente da gestão do Estado e sua capital – não nos esqueçamos que o jornal *A Republica* representa essas vozes – o processo de modernização de Natal, e são facilmente percebidos na fonte analisada.

Há, porém, outro aspecto importante desse processo de modernização, que caminha ao lado das transformações materiais e não pode ser negligenciado: a educação. Epaminondas, além de exaltar as transformações materiais vividas pela cidade, destacou também mudanças importantes na área da educação, entre as quais citou a reorganização do ensino primário no estado²⁷, incluindo a criação de grupos escolares na capital e no interior, a inauguração da Escola

²⁷ Para uma análise dessa reorganização, feita em especial por meio da Lei Estadual nº 249/1907 e pelo Decreto Estadual nº 178/1908, ver Moraes e Silva (2009).

Normal de Natal, em 1908, e, ainda, da Escola de Música, no mesmo ano. E por que esse aspecto não pode ser negligenciado?

Em resposta a essa questão, devemos lembrar que aqueles que dirigiam os destinos do Rio Grande do Norte e a capital potiguar referiam-se diversas vezes, em especial nas matérias do jornal *A Republica*, a um descompasso entre as transformações materiais realizadas em Natal e o comportamento de seus habitantes, que pareciam desconhecer, na visão dos dirigentes, o valor daquelas mudanças vividas pela cidade. Era como se houvesse um descompasso entre o corpo e a alma da cidade. Nesse sentido, é válido apontar que na República o projeto de desenvolvimento da educação, em especial a voltada para os desafortunados, e de modernização das cidades, caminharam lado a lado. Ambos remetiam à ideia de *novo*, ao desejo do país de integrar o concerto das nações civilizadas e progressistas e de, ao mesmo tempo, estabelecer uma identidade à República recém-instituída, uma identidade que deveria se opor diretamente à imagem, criada pelos republicanos, do Império. Se a República representava o novo, o moderno, o espírito do progresso, a Monarquia, por sua vez, era símbolo do velho, do arcaísmo, do atraso.

Deve-se observar ainda que a cidade é o local por excelência daquelas classes perigosas. Nela se amontoam os homens marcados pelos vícios, os desocupados, vadios, aqueles, enfim, que importa controlar para a manutenção da ordem. Não é coincidência que nas cidades se concentrem os asilos, hospitais, leprosários, prisões e as escolas, instituições que se multiplicaram no Brasil entre fins do século XIX e início do XX. Instituições de vigilância, disciplinares, como aponta Foucault (2009), mas que, é certo, não são hermeticamente fechadas, nem impermeáveis a resistências.

Nesse mesmo cenário em que a cidade era vista como espaço de transformação pelos dirigentes republicanos e, simultaneamente, como espaço a ser controlado pelos mesmos homens, havia, ainda, um conjunto de ideias sustentadas pelo domínio corolenista, cujo cerne era a defesa de que o futuro da nação estava no campo, nas atividades agrário-comerciais. Como decorrência dessa ideologia ruralista, disseminavam-se mitos como o da idade de ouro, um tempo idealizado e visto nostalgicamente, que remetia à vida no campo, a qual, diferentemente do viver na cidade, permitia “a formação de homens perfeitos, isto é, saudáveis, retos, solidários, respeitáveis”. Nessa perspectiva, o ruralismo representava um “ponto de vista antiurbano” (Nagle, 1976, p. 26) e contribuiu para avançar por certo tempo, ao menos até o início do século XX, o processo de industrialização brasileiro e, por conseguinte, o desenvolvimento da educação profissional.

A urbe podia ser representada, pois, como espaço de encanto ou medo, de desejo ou repulsa. Mas no início do século XX era vista, em essência, como espaço do moderno, com todas as contradições que lhe são peculiares. Como apontam Chamon e Goodwin Jr., as Escolas de Aprendizizes foram um símbolo do processo de “incorporação do operariado à modernidade urbana pela via do trabalho” e, ao mesmo tempo, “de criação de uma nova ordem, expressão da vontade republicana” (2012, p. 330) de estabelecer um novo espaço para esse trabalho, de dar a ele novo significado, de modo a associá-lo ao ser cidadão.

As instituições a que nos referimos há pouco – asilos, hospitais, leprosários, prisões e escolas – faziam parte de uma experiência do moderno. As Escolas de Aprendizizes Artífices nasceram exatamente nesse contexto em que o desejo pelo moderno, pelo Progresso – palavra por vezes grifada com inicial maiúscula, como uma força maior a mover os homens – unia-se a uma necessidade expressa pela elite dirigente de controlar uma massa perigosa de pobres desordeiros, que, segundo alegação dessa elite, era incapaz de compreender os valores do moderno, da civilização. As Escolas deveriam cuidar desses homens, discipliná-los e, ao mesmo tempo, contribuir para o progresso material da nação, para o desenvolvimento da indústria brasileira.

Em que medida tais Escolas conseguiam fazê-lo? Eis uma questão para a qual devemos buscar resposta. A missão dessas Escolas não era, de fato, simples. O primeiro passo já havia sido dado: a educação e, mais especificamente, o ensino profissional eram pontos de pauta mais caros ao governo republicano no início do século XX. Mas entre elaborar um decreto estabelecendo a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices e fazê-las funcionar, havia um longo caminho a ser percorrido.

A experiência era nova no Brasil. Nos estados não havia muitos exemplos a serem seguidos. Uma exceção era o Rio de Janeiro, onde o próprio Peçanha chegou a criar, em 1906, quatro escolas profissionais. Também no estado do Rio Grande do Sul, foi criada no mesmo ano de 1906 a Escola Benjamim Constant, localizada na cidade de Porto Alegre e que viria se chamar, a partir de 1917, Instituto Parobé, em homenagem a João José Pereira Parobé, seu fundador. O Instituto Parobé se tornaria uma referência às demais Escolas de Aprendizizes, especialmente a partir da década de 1920, quando se criou o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, chefiado pelo engenheiro João Luderitz, professor do referido Instituto.

Esse Serviço de Remodelação, ao qual voltaremos mais adiante, procurou dar uniformidade às Escolas de Aprendizizes, em especial estabelecendo um modelo de ensino mais prático, baseado,

segundo alguns estudiosos (Gurgel, 2007; Queluz, 2000), no taylorismo, e uma base curricular válida para todas as Escolas²⁸. A partir daí, essas instituições de ensino começam a seguir novos rumos.

Voltando a 1909, vemos que o decreto de criação das Escolas era pouco esclarecedor quanto ao funcionamento dessas instituições. Não havia regulamento, nem prazos estipulados para conclusão dos cursos, e seus programas deveriam ser formulados por cada um dos diretores. O essencial parecia ser mesmo o caráter moralizante da instituição escolar, ficando para depois o aspecto de formação profissional. Isso pode ser observado não só no preâmbulo do Decreto nº 7.566 e no teor de outras leis, mas também nos relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Em 1910, o ministro Rodolpho Miranda (1910) ressaltava que as Escolas deveriam “impedir a tendência do **menor** à ociosidade, despertando-lhe o amor pelo trabalho”, de modo a “convertê-lo em criatura útil à sociedade, **pelo** aprendizado profissional” (p. 136; grifos nossos).

A presença da preposição “pelo” indica, claramente, que o aprendizado profissional representava um meio e não um fim em si mesmo. Tratava-se de Escolas mais da ordem do que do Progresso, mais voltadas para a conformação social do que para o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, temos pensamento diferente do de F. C. de Sousa, que afirmou em sua tese que “o principal intento da instituição educativa investigada [a Escola de Aprendizes Artífices de Natal], não obstante as reiteradas mudanças de denominações ocorridas, foi, em última instância, a formação de profissionais para o mundo do trabalho”. O intento maior dessas Escolas era, em nossa percepção, formar o cidadão ordeiro, disciplinado; o meio era impregnar no aprendiz a cultura do trabalho.

Interessante é também observar a presença do conceito de menor em diversos documentos que se referem aos aprendizes das Escolas. Tal conceito começa a ser disseminado no final do século XIX e representa aquelas crianças pobres das urbes, que vagavam por suas ruas, praças, muitas vezes imersas no mundo do crime, abandonadas “tanto material como moralmente” (Londoño, 1991, p. 135), tendo em vista que seus pais ou tutores, entregues aos vícios e à vadiagem, não exerciam sobre elas nenhuma autoridade. Nesse sentido, cabia ao Estado guardá-las e cuidar para que fossem tornadas cidadãs úteis.

²⁸ Analisaremos esse modelo de ensino e o currículo proposto para as Escolas no Capítulo IV.

Esse conceito aparece no próprio decreto de criação das Escolas²⁹ e se repete em outros relatórios ministeriais, o que deixa claro qual a visão que a República tinha sobre os alunos dessas Escolas: jovens que precisavam ser moralmente reformados. Sua transformação em cidadãos úteis não deveria significar, porém, uma mudança de posição social. O ministro Pedro de Toledo dizia, em 1911, que “aqueles que tiverem aproveitado o aprendizado dessas escolas, formarão uma classe de cidadãos que, sabendo dignificar a pobreza, irão prestar, certamente, serviços úteis à sua pátria” (Toledo, 1911, p. 311). Tratava-se, portanto, de educar esses menores, de torná-los dignos pela cultura do trabalho, deixando também claro para eles sua posição na sociedade. Deviam “dignificar a pobreza”, não a superar. Cabia a eles aceitar e cumprir seu papel de trabalhadores ordeiros.

Nem sempre, porém, essa disciplina era obedecida. No relatório ministerial de 1914, chama-nos a atenção o fechamento da Escola Agrícola da Bahia, sob a alegação da presença de “sintomas de franca indisciplina naquele estabelecimento de ensino”, de modo a gerar a um clima de “desordem” (Vieira, 1914, p. XIV) na dita instituição. A culpa estava, segundo o relatório, no comportamento da clientela, também formada pelos desfavorecidos de fortuna, que agiam como “irresponsáveis” (Idem, *ibid.*), tendo entrado em atrito, inclusive, com o diretor da Escola.

É certo que a indisciplina alegada no relatório não foi a única razão que levou ao fechamento da Escola. O Decreto nº 10.855/1914, que estabeleceu o fim das atividades na instituição, cita, entre outros pontos, falta de recursos orçamentários, sem se referir, em momento algum, a casos de indisciplina. Não se deve, de qualquer modo, desconsiderar o que está dito no relatório, tendo em vista que instituições como a Escola Agrícola da Bahia, voltadas para os desafortunados, costumavam apresentar normas rígidas de controle do comportamento e disciplina dos alunos.

Era assim na Escola de Aprendizes Artífices de Natal e nas outras do gênero. Nenhuma delas chegou a fechar as portas. Contudo, da Escola de Natal alguns alunos foram eliminados a bem da disciplina ou da moral, por exemplo, além de centenas de outros que, conforme nos mostram os livros de matrícula e os relatórios ministeriais, abandonaram a Escola por razões diversas, entre as quais a mudança para cidades do interior, onde certamente viviam parte de suas

²⁹ “Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos **menores** que pretendem aprender um ofício” (Decreto nº 7.566, 1909, p. 1; grifo nosso)

famílias e onde, talvez, o sustento material pudesse ser conquistado com menos dificuldade do que na capital.

Foi pensando nesse aspecto de sobrevivência material dos alunos que o primeiro regulamento das Escolas, aprovado pelo Decreto nº 9.070 e dado a público apenas em fins do ano de 1911, estabelecia que 15% da renda líquida dessas instituições seriam destinados aos alunos, sendo dois terços do valor distribuídos em prêmios, conforme o grau de aproveitamento, e o restante para uma caixa de mutualidade (Decreto nº 9.070, 1911, p. 3). Essas caixas, cujas vantagens deveriam ser divulgadas pelos diretores, mestres e professores, também seriam alimentadas pelos próprios aprendizes que, de acordo com o mesmo regulamento, passavam a receber diárias de 100 a 800 réis, devendo aqueles de 1º e 2º ano repassá-las integralmente³⁰.

O regulamento em questão também deu uma definição mais clara ao corpo de funcionários que formaria as Escolas, apresentando, ainda, as atribuições de cada um deles. Em linhas gerais, a partir de 1911, passamos a ter o seguinte organograma (Figura 2):

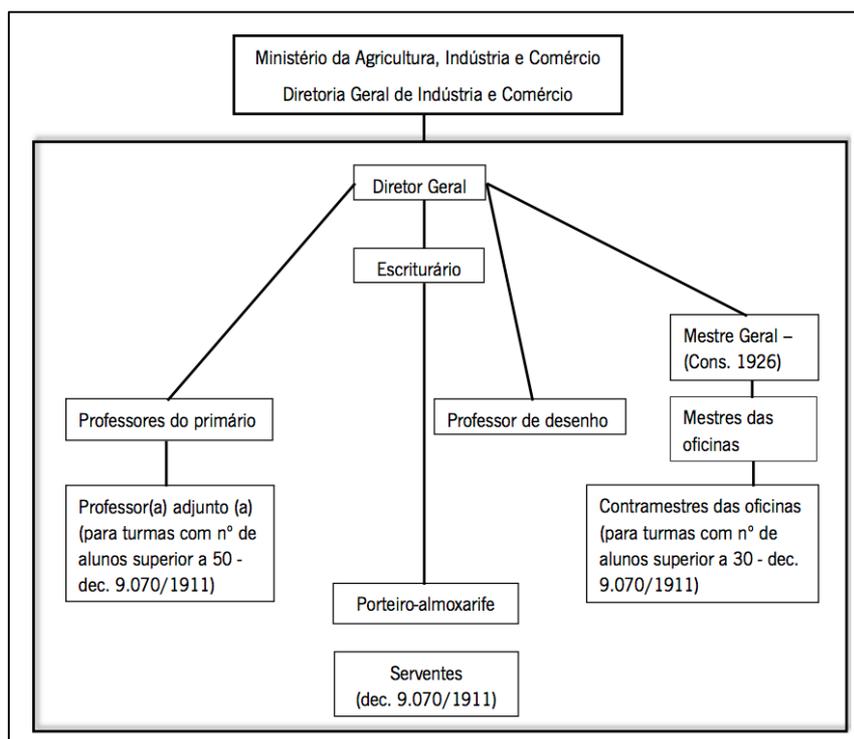


Figura 2 - Organograma das Escolas de Aprendizes Artífices

Fonte: elaboração própria, a partir do conteúdo dos Decretos nº 7.566/1909 e 9.070/1911; do regulamento a que se refere o Decreto nº 13.064/1918; e da *Consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, aprovada por portaria de 13 de novembro de 1926.

³⁰ As diárias para os alunos de 1º, 2º, 3º e 4º ano eram, respectivamente, de 100, 200, 600 e 800 réis. Os alunos de 3º e 4º ano contribuíam voluntariamente (Decreto nº 9.070, 1911, p. 3).

Os cargos de diretor geral, escriturário, professor do primário, professor de desenho, mestre de oficina e porteiro-almojarife, haviam sido criados juntamente com as Escolas de Aprendizes, sendo vistos já no Decreto nº 7.566/1909. O regulamento de 1911 estabeleceu dois novos cargos relacionados ao ensino, o de contramestre de oficina e professor adjunto³¹. O primeiro podia ser habilitado na própria Escola de Aprendizes, como se vê no citado decreto; os adjuntos poderiam vir das escolas normais. Ambos, para serem efetivados, dependiam de um dado número de aprendizes nas turmas: mais de 30 para a contratação de um contramestre; acima de 50 para a de um professor adjunto.

Ao diretor cabia, em síntese, fazer com que o estabelecimento de ensino funcionasse de maneira regular e eficaz. Para isso, distribuía os trabalhos das oficinas, de acordo com os mestres e cuidava, antes de tudo, da disciplina escolar, podendo admoestar ou repreender os alunos, de acordo com a falta cometida e, em última instância, expulsá-los da instituição, dando, nesse caso, o devido conhecimento ao ministro da Agricultura, Indústria e Comércio. Devia, ainda, produzir um minucioso relatório, a ser igualmente entregue ao ministro, com informações sobre pessoal, trabalhos executados, despesas e receitas, frequência escolar, entre outros dados.

Aos professores e mestres de oficinas competia cumprir rigorosamente os horários de aula e de atividades nas oficinas e, não menos importante, “manter a disciplina na classe e fazer observar os preceitos de moral” (Regulamento de 1911, p. 2). Além disso, deviam comunicar ao diretor tudo que fosse importante para a boa marcha do serviço e manutenção da ordem. É interessante observar que no artigo 14 do regulamento não há, entre as atribuições de professores e mestres, uma única que se refira a competências, habilidades ou técnicas necessárias a esses profissionais em seu exercício diário. Apenas no artigo 15, cita-se que os mestres de oficinas deviam ensinar aos aprendizes os detalhes de seu ofício (Regulamento de 1911, p. 4). Os contramestres e adjuntos, por sua vez, auxiliariam os mestres e professores em seus trabalhos.

O escriturário tinha contato próximo com o diretor e era o responsável por cuidar de todos os registros da Escola, de modo a preservá-los e mantê-los na devida ordem. Era ainda esse profissional o substituto eventual do Diretor da Escola, suprimindo sua ausência em situação de férias e em outras ocasiões diversas.

³¹ A Lei nº 2.356, de 31 de dezembro de 1910, que estabeleceu o orçamento para o ano de 1911, previa em seu artigo 58 a possibilidade de contratação de uma professora para as Escolas de Aprendizes que tivessem mais de 50 alunos. Trata-se de uma dotação orçamentária que não institui, de qualquer modo, o cargo, na medida em que não prevê suas atribuições, nem delimita sua área de atuação.

O regulamento dava ainda outras diretrizes para as Escolas, de modo a estabelecer algumas breves normas de higiene, tratar da criação de um museu escolar e definir a Diretoria Geral de Indústria e Comércio como órgão de direção superior e inspeção da rede de Escolas de Aprendizes Artífices. Tinha-se aí, a valer a partir de 1º de janeiro de 1912, um primeiro ordenamento relativo ao modo de funcionar das Escolas, o qual delimitava atribuições e competências.

Diante disso, vemos no relatório ministerial de 1912 um tom de otimismo em relação ao avanço das Escolas de Aprendizes. O ministro Pedro de Toledo dizia que “o regulamento aprovado pelo decreto n. 9.070, de 25 de outubro de 1911, melhorou consideravelmente as condições das escolas de aprendizes artífices” (Toledo, 1912, p. 267), em especial por permitir a ampliação do crescimento das Escolas, na medida em que não mais limitava o número de oficinas³² e criava os lugares de adjuntos e contramestres, de modo a possibilitar também a expansão das turmas. Nesse sentido, o ministro expunha que as Escolas estavam habilitadas a “atingir um considerável grau de prosperidade” (Idem, *ibid.*).

O ministro lembrava ainda da criação de museus escolares – vagamente referidos no regulamento de 1911 como espaços destinados à facilitação dos estudos de lições de coisas e ao desenvolvimento da capacidade de observação dos alunos (Decreto nº 9.070, 1911, p. 5) – e exaltava, em especial, o estabelecimento de diárias aos aprendizes, pelo que acreditava poder diminuir a incidência de alunos que iam “empregar a sua atividade na indústria particular antes de concluído o curso” (Toledo, 1912, p. 268). Nesse mesmo sentido, o ministro tratava ainda da formação das Caixas de Mutualidade e das associações cooperativas que deveriam se formar em cada uma das Escolas de Aprendizes Artífices.

Tais associações contariam com sócios efetivos, protetores e honorários. Eram sócios efetivos os próprios alunos que contribuíam para a Caixa de Mutualidade, os de primeiro e segundo anos compulsoriamente, e os de terceiro e quarto ano voluntariamente. Os protetores eram os membros do corpo docente e administrativo da Escola que fizessem parte da diretoria da Associação. Por fim, os membros honorários eram todos aqueles da comunidade externa que ajudassem no desenvolvimento e progresso das ditas Associações. Os fins dessas sociedades denotavam, claramente, o seu caráter assistencialista. Além do intento de ampliar a produção das

³² Em Natal, e ao menos em boa parte das Escolas de Aprendizes Artífices espalhadas pelo Brasil, o número de oficinas permaneceu inalterado em cinco, como estabelecia o art. 2º do Decreto nº 7.566/1909.

oficinas, de modo a permitir um aumento da renda das Escolas, as Associações objetivavam socorrer seus sócios em casos de enfermidade e acidentes; prover despesas de enterro para aqueles que falecessem durante o período escolar; e garantir àqueles que concluíssem seus cursos um auxílio pecuniário, mais as ferramentas que fossem essenciais ao desenvolvimento do ofício aprendido.

Essas medidas propostas no regulamento de 1911 visavam atrair os alunos para as Escolas de Aprendizizes e, especialmente, mantê-los nessas instituições. Considerando que a maioria dos discentes era de origem humilde, não é difícil perceber que muitos deles não tinham condições de se sustentar materialmente, o que dificultava sobremaneira sua permanência na Escola. É o que se vê na análise de Cunha (2005, pp. 110-111), relativamente à evasão³³, e na fala do ministro, ao referir-se à ida de aprendizizes às indústrias particulares antes do término de seus cursos.

Ainda no relatório de 1912, porém, não vemos elementos que indiquem resultados positivos dessa nova política. Embora não apareçam no relatório desse ano os dados relativos à evasão, pudemos ver os de frequência escolar e, ao compará-los com o do relatório do ano anterior, ainda antes da vigência do regulamento de 1911, não observamos nenhuma alteração significativa. Quanto à Escola de Natal, no ano de 1911, cerca de 69,8% dos alunos matriculados frequentavam as aulas (Toledo, 1911, p. 312); no ano seguinte, esse número era de aproximadamente 67,5%.

Talvez fosse cedo para se verificar a eficiência do regulamento de 1911, que ainda não completara um ano de vigência. No relatório do ano de 1913, contudo, os resultados continuavam a contrastar com a expectativa criada pelas medidas aprovadas pelo Decreto nº 9.070/1911. Relativamente à Escola de Aprendizizes de Natal, o que se observa é que o índice de evasão se apresentava bastante alto: naquele ano, dos 120 alunos matriculados, 47, ou seja, pouco mais de 39% do total, haviam sido eliminados. Embora as razões não tenham sido apresentadas, não é incoerente pensar que muitos alunos tinham ainda dificuldades para se manter materialmente e que o sistema de diárias, a Caixa de mutualidade e as Associações não vinham funcionando a contento.

Talvez essa tenha sido uma das razões para o novo ministro, Manoel Edwiges de Queiroz Vieira, ter adotado um tom mais pesaroso em seu relatório relativo ao ano de 1914, ao se referir às Escolas de Aprendizizes Artífices. De acordo com suas palavras, tais escolas

³³ Por evasão, entendemos a saída de aprendizizes regularmente matriculados na Escola antes de concluírem seus cursos. Estão inclusos os casos de abandono escolar, caracterizado nos regulamentos escolares por um número de faltas igual ou superior a trinta; de mudança de residência e de expulsão por questões disciplinares (a bem da ordem, da decência ou da disciplina, por exemplo).

Diferem e hão de diferir por muito tempo dos estabelecimentos congêneres dos países mais adiantados no assunto, como a Alemanha, a Suíça, a Bélgica e os Estados Unidos, porque somos forçados a admitir nelas o analfabeto, sem o que ficariam quase que desertas. Isto só por si bastaria para mostrar a grande dificuldade que se nos apresenta [...], mas a verdade é que outras causas existem para agravar essa situação, como, por exemplo, a falta de pessoal competente para a direção das oficinas. Por outro lado, a União não tem recebido dos governos locais o auxílio que era de esperar, o que é tanto mais estranhável quanto é certo que cabe a eles, principalmente, o patriótico dever de disseminar a instrução profissional nos territórios sob sua jurisdição (Vieira, 1914, p. XXVIII).

O primeiro ponto a nos chamar a atenção é a referência aos “países mais adiantados” no campo da educação profissional. Alemanha, Suíça, Bélgica e Estados Unidos aparecem como os exemplos a serem seguidos. Não era um discurso novo. No século XIX, quando propôs sua reforma do ensino no Brasil, Rui Barbosa, então deputado, citava esses e outros países, como Inglaterra e França, de modo a lembrar, como fazia o ministro Manoel Vieira, do quão distante estava o Brasil das nações civilizadas. Aparentemente, isso gerava uma ansiedade por parte da elite brasileira que só se ampliava com o passar do tempo e que, com a instauração da República, tornava-se mais patente. Era como se o Brasil já estivesse muito atrasado para entrar no concerto das nações civilizadas.

Já no ano de 1911, o ex-presidente Nilo Peçanha, em viagem à Europa, mostrava-se seduzido com o que via em países como a Itália, a Alemanha e, especialmente a Suíça. Quanto a este país, chamavam-lhe a atenção os resultados obtidos com o incremento da educação profissional, razão pela qual expressava que, se soubesse da extensão desses resultados para o progresso de um país, “ao invés dos vinte institutos profissionais que fundei nas capitais dos Estados, teria certamente criado duzentos, e aliás com outro desenvolvimento, tão profunda será a sua influência na formação do caráter do povo e nos destinos do Brasil” (Peçanha, 1913, pp. 42-43).

A empolgação ao tratar do que vira na Suíça talvez até seja uma das razões que levou o ex-presidente a errar o número de escolas que havia criado: em vez de citar dezoito³⁴, citou vinte. O desejo de criar duzentos, expresso, é claro, de maneira exagerada, revela uma visão otimista incompatível com a realidade do momento. Peçanha vislumbrava um sucesso estrondoso das Escolas de Aprendizes – “tão profunda será a sua influência...” – (Peçanha, 1913, pp. 42-43), o qual não vinha sendo verificado no dia a dia dessas instituições, como se percebe nos relatórios

³⁴ Como se vê na tabela apresentada na terceira parte deste capítulo. Além dessas escolas, havia o Instituto Parobé, criado em 1906 com o nome de Escola Benjamim Constant e que, pelo regulamento de 1911, é confirmada, ou segundo o próprio regulamento, mantida como Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Sul, até que o governo federal ali estabelecesse uma nova Escola (Decreto nº 9.070, 1911, p. 5), o que não veio a acontecer.

ministeriais. Também se observa pela fala do ex-presidente, em conformidade com o que vimos em outras fontes, que o principal fim das Escolas era levar adiante uma reforma moral dos desfavorecidos de fortuna ou, dito com suas palavras, a “formação do caráter do povo” (Peçanha, 1913, p. 43).

A análise de Peçanha não ficou, porém, restrita ao campo da educação profissional. Antes de tratar desse ramo de ensino, o político carioca fez referência à conjuntura política da Suíça, tendo apontado a maturidade da democracia nesse país, caracterizada por “aparelhos mais regulares de administração” (Peçanha, 1913, p. 10), por instituições políticas sólidas e por um “espírito de ordem” impensáveis na República brasileira. Não que Peçanha comparasse explicitamente o cenário político suíço ao brasileiro; a comparação é implícita, mas parece-nos suficientemente clara: o autor relaciona o sucesso da educação profissional naquele país às suas condições políticas, ao passo que em relação ao Brasil, sem ter um presente a admirar, volta-se para o futuro, prevendo uma trajetória auspiciosa para as Escolas de Aprendizes Artífices.

Nas palavras do ministro Vieira (1914), por outro lado, a distância entre o Brasil e as referidas nações civilizadas no campo da educação profissional, não estaria baseada em aspectos políticos, ou ao menos não foi assim apresentada. Ela se devia, na visão do ministro, à necessidade de se receber, nas Escolas de Aprendizes, o analfabeto, sem o qual não teriam clientela suficiente para manterem-se em funcionamento. O analfabetismo era, de fato, um sério problema a atingir a nação brasileira. Lúcio Kreutz (2000, p. 161), em seu estudo sobre escolas de imigrantes no Brasil, estima que no fim do século XIX mais de 80% da população brasileira era formada por analfabetos. Esses números não devem ter variado muito nos primeiros anos do século XX, tendo em vista que a difusão dos grupos escolares ocorrerá mais intensamente a partir da década de 1910.

No início do regime, porém, o analfabetismo não deve ter sido visto, de imediato, como um problema para os dirigentes republicanos. A Constituição de 1891 estabelecia que aqueles que não soubessem ler e escrever não tinham direito ao voto, razão pela qual, “apesar do fim do critério pecuniário dois anos antes, o número de eleitores não cresceu, pois a exigência da alfabetização, tanto para votar como para ser votado, excluiu a maioria da população” (Sobreira, 2008, p. 67). Nesse sentido, vemos que o analfabetismo, ao menos nos primeiros anos do regime republicano, foi tomado como uma arma política pelos dirigentes republicanos, na medida em que permitia alijar das esferas de poder institucionais os desfavorecidos de fortuna, aqueles a quem se queria

controlar. Mais à frente, os mesmos dirigentes perceberão que esse controle poderia se dar por outros meios, como a educação escolar.

Outro problema relatado pelo ministro é o da falta de pessoal competente para trabalhar na direção das oficinas. Dito de outro modo, não havia, à época de criação das Escolas de Aprendizes, instituições de ensino no Brasil que formassem profissionais aptos a trabalhar no ensino profissional. Essa dificuldade, apresentada em outros relatórios, é lembrada também por Fonseca (1986), que destacou a “absoluta carência de profissionais competentes” como sendo, provavelmente, “o ponto mais fraco da organização escolar naquela época” (p.193-194).

O decreto de criação das Escolas e parte dos que se seguiram a ele afirmavam que essas instituições também formariam contramestres, mas, com índices de conclusão baixíssimos³⁵, não se poderia esperar que as próprias Escolas fossem uma solução para a falta de profissionais qualificados. Talvez a considerar esse fato, os que elaboraram o regulamento de 1911 deixaram aberta ao governo federal a possibilidade de contratação de profissionais de assinalada competência, no Brasil ou no exterior, para a direção das oficinas. Também mais à frente, a transferência da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenscelau Braz da prefeitura da capital para o governo federal, autorizada pelo Decreto nº 13.721/1919, foi mais uma tentativa de solucionar o problema, sem que, contudo, fossem sentidos os efeitos dessa ação nas Escolas (Fonseca, 1986, p. 194).

Na fala do ministro Vieira (1914), restava, ainda, a difícil relação do governo federal com os estaduais, relativamente ao desenvolvimento da educação profissional. Na visão do ministro, os governos estaduais vinham se isentando de sua tarefa de promover esse ramo de ensino. De fato, a Constituição de 1891 estabelecia a responsabilidade da União apenas sobre o ensino secundário e superior na capital federal, podendo criar também instituições desses níveis de ensino nos estados (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1891, pp. 6-8). Nessa perspectiva, indiretamente, a responsabilidade de promoção do ensino primário foi delegada aos estados e municípios, o que incluía o desenvolvimento do ensino profissional, na medida em que as Escolas de Aprendizes ofereciam o ensino de nível primário.

Mas, se mesmo o governo federal não tinha verbas suficientes para levar adiante a adaptação dos prédios e o aparelhamento das oficinas, o que dizer dos governos estaduais? Na

³⁵ Esses índices são apresentados no capítulo IV, tópico 4 – A Escola, o comércio e o trabalho, e no capítulo V, subtópico 4.2 – Evasão escolar: resistência à disciplina?

cidade de Natal, entre meados da década de 1910 e início da década de 1920, pouco se fez em termos de melhoramentos urbanos, em virtude justamente da falta de capital para levar adiante as obras que se desejava, as quais eram, no mais das vezes, financiadas pelo governo do estado. Esse cenário de crise urbana, analisado pelo historiador George Dantas (2006, pp. 66-85), teria sido gerado por três razões principais: a desarticulação política dos Albuquerque Maranhão, grupo familiar que comandava a política local, que se inicia com a campanha eleitoral de 1913; as constantes secas que assolaram o estado do Rio Grande do Norte; e as dificuldades financeiras decorrentes desse fenômeno climático e do pagamento dos empréstimos contraídos a bancos franceses no ano de 1910. Não era razoável esperar, diante de tal conjuntura, que os combalidos governos estaduais fossem contribuir significativamente para o funcionamento das Escolas de Aprendizes.

Os analfabetos, a falta de pessoal competente nas oficinas, a inércia dos governos locais. Eis os problemas que impediam, na visão do ministro Queiroz, um maior progresso das Escolas de Aprendizes e que deixavam, em última instância, o Brasil tão longe dos “países mais adiantados”. Os problemas apontados parecem-nos, de fato, pertinentes: as Escolas recebiam, em sua maioria, analfabetos; não havia pessoal competente com formação para atuar nas oficinas; e, por fim, os governos estaduais pouco fizeram além de ceder prédios para as Escolas se instalarem. Contudo, na fala do ministro fica clara também a intenção do governo federal de se desvencilhar desses problemas. Em nenhum momento, o ministro apontava que a preocupação com a educação das classes populares era bastante recente na história da República no Brasil e que as Escolas de Aprendizes passaram dois anos de sua existência a funcionar sem qualquer regulamento que lhes desse um norte.

Não que tais regulamentos, por si só, alavancassem o sucesso das Escolas. Em 1917, o regulamento de 1911 parecia já não surtir o efeito desejado. O diretor da Escola de Natal, o bacharel Silvino Bezerra Neto, apontava em relatório enviado ao Ministério que não havia sido “reestabelecida a verba destinada ao pagamento das diárias dos alunos, que mantinham prosperas as Cooperativas, concorrendo, igualmente para a elevação das matrículas” (Bezerra Neto, 1918, p. 23). Na fala do diretor, não é informado em que momento precisamente deixaram de ser pagas as diárias. No volume I do relatório ministerial do ano de 1916, contudo, vemos que já no ano de 1915, em época não especificada, elas foram suspensas pelo Congresso, o que fez com que as Caixas de mutualidade passassem a funcionar “com sérias dificuldades [...], condenadas a desaparecer” (Cavalcanti, 1916, p. 111).

Vê-se que, enquanto as diárias vigoraram, a Escola teve um incremento em sua matrícula. Esse incremento, considerando o período de 1910 a 1915, pode ser visto nos relatórios ministeriais, ao mesmo tempo em que também se observa uma queda no ano de 1916, como fica claro na tabela 3.

Tabela 3 - Número de alunos matriculados na Escola de Aprendizes Artífices de Natal (1910 – 1916)

Ano	Número de alunos
1910	83
1911	83
1912	120
1913	120
1914	136
1915	148
1916	123

Fonte: Relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, dos anos de 1910 a 1917.

Em 1912, ano em que começa a vigorar o primeiro regulamento das Escolas, observamos um aumento de cerca de 44,6%, em comparação ao ano anterior, no número de alunos matriculados. Se formos para o ano de 1915, o de maior número de matriculados dentro do recorte temporal apresentado, veremos que esse aumento passa da casa dos 78%, um incremento bastante significativo. De 1915 para 1916, porém, vemos uma queda de cerca de 17%, com um número de matriculados bem próximo ao do ano de 1912.

Essa tendência de alta e queda no número de matrículas é percebida nas outras Escolas. Na de Curitiba (estado do Paraná), a que apresenta maior número de matrículas no período, com exceção do Instituto Parobé, vemos que o ano mais positivo, considerando o recorte de 1910 a 1916, foi o de 1914, no qual 315 alunos ingressaram na Escola, contra 293 em 1911, o que representa um aumento de cerca de 7,5%. A queda de 1914 para 1916 é, de qualquer modo, pequena. Neste último ano, matricularam-se na Escola 306 alunos, o que sugere que no caso da Escola de Curitiba, a dependência dos alunos em relação às diárias não era tão significativa quanto na Escola de Natal, certamente pela produção das oficinas daquela Escola ser maior do que a desta, o que devia garantir a existência da Caixa de mutualidade; e possivelmente por uma diferença no perfil econômico da clientela da Escola de Curitiba. Dito de outro modo, podemos conjecturar que os aprendizes do Paraná eram menos pobres que os do Rio Grande do Norte, e

também que em regiões periféricas, com economias mais frágeis, a ausência das diárias foi mais sentida.

Conjecturas à parte, o que é de fato possível afirmar é que, entre os anos de 1915 e 1917, os efeitos do regulamento aprovado pelo Decreto nº 9.070 já estavam bem atenuados. Em 1916, o governo federal parece voltar-se finalmente para uma autoavaliação, de modo a afirmar que era urgente a adoção de um “sistema racional de ensino”, pelo que se poderia combater a “preferência para as carreiras burocráticas” (Cavalcanti, 1916, p. XXVII) tão comuns na cultura brasileira. José Beserra Cavalcanti, ministro à época, tratava ainda da queda dos recursos destinados às Escolas, lembrando que nas da Alemanha, os investimentos eram maciços, o que explicava “a prosperidade desse país” (Idem, *ibid.*). Por fim, como saída para os problemas, o ministro alegava que, além de pedidos de verbas ao Congresso, vinha tentando alhear as Escolas da “influência dos partidos” (Idem, *ibid.*).

Essa última passagem indica, como apontamos em referência a Cunha (2005), que os governos locais de fato interferiam no cotidiano das Escolas, especialmente na indicação de nomes para trabalhar nessas instituições. A fala do ministro nos mostra que, pelos idos de 1916, o peso dessa “influência dos partidos” já era sentido negativamente, sendo posta como um dos elementos que atravancava o desenvolvimento das Escolas.

No ano de 1918 parecia clara ao governo federal a necessidade de novas mudanças para que as Escolas retomassem o fôlego que havia sido dado inicialmente com o regulamento de 1911. Não que esse regulamento tenha representado um sucesso estrondoso para as Escolas de Aprendizes. Na de Natal, como apontamos há pouco, os índices de evasão e os dados de frequência permaneceram praticamente inalterados. O número de matrículas aumentara, porém, e as diárias aos aprendizes e Caixas de mutualidade abriam um horizonte de expectativas positivo. Vimos, de qualquer modo, que não demorou muito para que esse ânimo passasse já a partir dos meados da década de 1910.

No relatório assinado pelo ministro João Gonçalves Pereira Lima, no ano de 1918, o governo federal reavaliava a situação vivida pela educação profissional. Era já um tom bem diferente daquele que vimos no relatório de 1914. Segundo Pereira Lima, a “solução do problema operário” e o cuidado com a “infância desvalida” vinham sendo deixados de lado “desde o alvorecer do novo regime”. Nesses pontos, a República, ainda de acordo com o ministro, vivia “como nos últimos dias do Império” (Lima, n.d., p. 135). Não era, pois, tão renovador o espírito republicano.

Pereira Lima (n.d) chega mesmo a aventar a possibilidade da “federalização ou unificação do ensino primário na legislação republicana” (p. 136), incluindo o ensino profissional, como caminho para mudanças mais significativas na educação no Brasil. Tal ideia não volta a ser levantada em outros relatórios, e o que se vê no ano de 1918 é o lançamento de um novo regulamento para as Escolas de Aprendizes Artífices, numa tentativa de se dar maior vigor a essas instituições de ensino.

Esse regulamento, aprovado pelo Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918, trazia algumas mudanças importantes em relação ao de 1911. A idade mínima para se matricular nas Escolas, por exemplo, diminuiu de 12 para 10 anos, o que nos parece uma tentativa de ampliar o número de matrículas nessas instituições. Relativamente ao corpo de funcionários, nenhuma mudança significativa: mantinham-se os mesmos cargos, essencialmente com as mesmas atribuições³⁶. Especificamente em relação a adjuntos e contramestres, foi adicionado um parágrafo segundo o qual a contratação desses profissionais só seria feita se comprovada a frequência necessária dos alunos durante dois meses seguidos (Regulamento a que se refere o Decreto nº 13.064, 1918, p. 2), pelo que se admitia, por um lado, a frequência irregular das Escolas e, por outro, a carência de verba para contratação de novos profissionais.

Outra mudança dizia respeito à contratação de funcionários das Escolas, a começar pelos diretores, que não seriam mais nomeados por decreto, mas sim selecionados por meio de “concurso de documentos de idoneidade moral e técnica” (Regulamento a que se refere o Decreto nº 13.064, 1918, p. 4). Observe-se que, mais uma vez, a moral é colocada antes da técnica. Como dissemos anteriormente, em relação ao regulamento de 1911, cabia ao diretor, antes de tudo, cuidar da manutenção da disciplina e da ordem da Escola.

Professores, adjuntos, mestres e contramestres também teriam que passar por concurso de provas práticas, presidido pelo diretor da Escola. Em caso de empate nas seleções para professores e mestres, dar-se-ia preferência àqueles que já tivessem ocupado cargo de adjunto ou contramestre. Devemos ponderar, contudo, se o regulamento teve força suficiente para acabar com o costume das indicações que, como apontamos, podiam ser usadas como moeda de troca política, especialmente nos estados menores. Como se vê em L. A. Cunha (2000), e também na tese de

³⁶ Verificamos apenas duas alterações nessas atribuições, a envolver os diretores das Escolas e os seus professores e mestres: estes eram agora os responsáveis pela produção de mapas com a frequência dos alunos, comportamento e grau de aproveitamento obtido, cujas cópias seriam remetidas à Diretoria Geral de Indústria e Comércio. Antes, esta era tarefa dos diretores que, a partir de 1918, ficam livres dela, mas passam a ser os únicos responsáveis, de acordo com o novo regulamento, pela propaganda das associações cooperativas e de mutualidade (Regulamento a que se refere o Decreto nº 13.064, 1918, pp. 2-3).

Francisco C. de Sousa, houve “dificuldades em se efetivar tal mudança”, em virtude da “carência de profissionais [mestres, contramestres, professores e adjuntos] capacitados para o exercício do cargo, e ingerências políticas na indicação para as vagas existentes” (Sousa, 2015, p. 162).

Destaque-se ainda que as Caixas de mutualidade passavam a contar com 20% da renda da Escola, em vez dos 10% previstos pelo regulamento de 1911. As diárias, porém, não foram reestabelecidas. Segundo Gurgel, o governo entendia que “a medida de suspensão fora necessária, tendo em vista que os alunos começaram a não sentir estímulos pelo trabalho, uma vez que tinham o pagamento como certo” (2007, p. 78). Embora a falta de verba seja razão mais provável para o não reestabelecimento das diárias, o entendimento do governo exposto por Gurgel vai ao encontro da visão que os dirigentes republicanos tinham das *classes perigosas*, especialmente no que dizia respeito à sua tendência à ociosidade.

Por fim, vale lembrar que o regulamento de 1918 foi responsável por criar os cursos noturnos de aperfeiçoamento, destinados aos maiores de 16 anos, principalmente àqueles que já estavam inseridos no mundo do trabalho e desejavam ampliar seus conhecimentos para melhor servir à indústria nacional. A esses alunos oferecia-se o curso primário e de desenho, com duração diária de duas horas, metade do que havia se estabelecido, já em 1911, para os alunos de 1º e 2º anos, e um terço do que se propunha aos alunos de 3º e 4º no mesmo regulamento.

No que resultou o regulamento de 1918? Por maior que fosse o desejo do governo de ver as Escolas de Aprendizes recobrem o ânimo, não é possível identificar nos anos seguintes elementos que indiquem a eficácia das medidas propostas pelo referido documento. Era declarada a “improficuidade e insuficiência dos resultados obtidos” (Lopes, 1920, p. 337) por essas Escolas, em mais um relatório que apontava a falta de apoio dos governos estaduais na promoção do ensino profissional.

Havia pouco que mudanças tinham sido feitas e, em 1920, novas alterações já eram vistas como necessárias. Desta feita, procurar-se-ia, por meio do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, transformar de maneira mais contundente o quadro das Escolas de Aprendizes, que entram em uma nova fase de sua história.

2.4 A atuação do Serviço de Remodelação do Ensino profissional nas Escolas de Aprendizes (1920-1930)

A problemática situação vivida pelas Escolas de Aprendizes entre o fim da década de 1910 e início da de 1920, percebida especialmente nos relatórios ministeriais, é sintetizada por Fonseca,

que aponta que “os prédios em que se achavam instaladas as escolas eram inadequados aos fins que se tinha em vista. Os mestres de ofício, na maioria, não se mostravam à altura da missão. As oficinas estavam mal aparelhadas; havia poucas máquinas e o ferramental era escasso” (Fonseca, 1986, p. 201). Somava-se a isso, ainda, a falta de unidade entre as Escolas relativamente ao currículo, tendo em vista que os regulamentos anteriores deixavam a cargo dos professores e mestres a definição dos programas dos cursos e oficinas. Esse problema da falta de unidade curricular, que analisaremos no capítulo seguinte, e os outros aqui apontados, foram decisivos para a criação do Serviço de Remodelação.

Afinal, como preparar “operários modernos capazes e instruídos” (Lopes, 1921, p. 459) para servir à indústria nacional? Como manter nas Escolas os aprendizes que, passados normalmente os dois primeiros anos do ensino elementar, acabavam por abandoná-las? O que fazer, enfim, para tornar “mais atraente” (Lopes, 1921, p. 451) a Escola a esses alunos? Quanto à manutenção dos aprendizes nas Escolas, o ministro Ildefonso Lopes reconhecia que muitos deles não terminavam seus cursos por “terem de atender às necessidades de subsistência de suas famílias” (Lopes, 1921, p. XLIII), para as quais era um sacrifício mantê-los na Escolas. Diante disso, Lopes sugeriu que os escolares que já estivessem a trabalhar nas oficinas voltassem a receber diárias pelas suas atividades.

Este era apenas um ponto. Para além disso, era preciso pensar em um modelo a ser seguido, o qual pudesse redefinir o trajeto das Escolas. Esse modelo, no início da década de 1920, era o Instituto Parobé, dirigido pelo engenheiro João Luderitz. Por isso mesmo, Luderitz, caracterizado pelo ministro Ildefonso Lopes como homem de “competência e operosidade” (Lopes, 1921, p. XLII), foi escolhido para liderar o Serviço de Remodelação.

A escolha, de fato, tinha razão de ser. Fonseca afirmou que “vigorava naquele Instituto uma norma diferente da usada nas escolas de aprendizes artifices, o que o tornava mais eficiente que elas” (1986, p. 202). Ele se referia, principalmente, à separação entre o ensino primário e o de ofícios e à organização desses ofícios em famílias ou grupos, de modo a permitir ao aprendiz frequentar oficinas pertencentes a um mesmo grupo e ter uma formação prática mais acentuada.

Esses aspectos relacionados ao ensino serão analisados no capítulo seguinte. Contudo, de antemão, podemos dizer que as Escolas passaram por um processo de industrialização no qual foi priorizada a formação prática do aprendiz. Para levar esse processo adiante, como dizia o próprio ministro, era necessário reformar as sedes das Escolas, sempre alvo de reclamações, o

aparelhamento das oficinas, os métodos de ensino e a formação dos professores (Lopes, 1921, p. XLIII; 451). Quanto a esse último aspecto, a Escola Normal Wenceslau Braz era elemento fundamental e, em virtude disso, esteve entre as primeiras escolas a passar por reformas materiais.

No ano de 1922, o tom apresentado no relatório ministerial contrasta já com aquele que verificamos nos últimos anos da década de 1910. Além das reformas na Escola Wenceslau Braz, são citadas também as ocorridas nas Escolas de Aprendizes de Florianópolis, Campos, São Paulo, Aracaju, João Pessoa e Natal, para onde foram destinados noventa contos de réis (90:000\$000) em obras na sede localizada na avenida Rio Branco. Há ainda a referência à boa representação das Escolas na Exposição Internacional do Centenário da Independência, ocorrida naquele ano na capital federal (Almeida, 1925, pp. 139-141).

Também é possível observar que o Serviço de Remodelação estava devidamente composto, a contar com onze membros, todos do Instituto Parobé, liderados pelo engenheiro João Luderitz. Se, por um lado, parecia claro o modelo a ser seguido, o relatório do ministro Almeida evidenciava, por outro, que as Escolas estavam ainda longe desse modelo. Eram significativas as dificuldades materiais enfrentadas por elas, o que podia ser exemplificado pela inadequabilidade dos prédios escolares, alguns com condições de higiene inapropriadas, não obstante o início de reformas em algumas sedes. Por esses problemas, são citadas as Escolas de Manaus (Amazonas), de Belém (Pará), de São Luís (Maranhão), de Teresina (Piauí), e da cidade da Paraíba (Paraíba) (Almeida, 1925, pp. 143-148). Não eram apenas essas as Escolas que necessitavam de reformas. Na verdade, poucas estavam bem instaladas, como era o caso da de São Paulo, mas as informações presentes nos relatórios são muito sucintas para um mapeamento mais preciso.

No ano que se seguiu ao do centenário da Independência, o Serviço de Remodelação do Ensino profissional continuou a enfrentar barreiras para levar adiante as reformas nas sedes escolares. Além das dificuldades financeiras constantemente alegadas, devemos lembrar também do novo Código de Contabilidade da União, aprovado pelo Decreto nº 4.536/1922, que entrou em vigor a partir de 1923 e estabeleceu uma centralização dos serviços de contabilidade que engessou a atuação de outros órgãos, inclusive do Serviço de Remodelação. O lado positivo em 1923 ficou por conta da aquisição de livros e outros materiais de aula para todas as Escolas, através de concorrência aberta diretamente pela Diretoria Geral de Contabilidade. Com isso, tais materiais foram comprados a preços mais baixos e as Escolas com dificuldades para abrir concorrências

públicas – como a de Natal, pela precariedade dos mercados locais – puderam ser abastecidas (Almeida, 1925b, p. 241).

Apesar das dificuldades enfrentadas, os membros do Serviço de Remodelação continuavam a ser elogiados pelo seu trabalho, o que se refletiu na renovação de contrato, por dois anos, de Luderitz e seus subordinados. As obras de reforma continuavam a ser realizadas em algumas Escolas – na de Natal, uma nova concorrência havia sido aberta para adaptações na sua sede –, mas a principal realização do Serviço no ano de 1924 foi mesmo, parece-nos, a análise dos livros escolares adotados em todas as Escolas de Aprendizes. A ação, desenvolvida por uma comissão, tinha o objetivo de “compreender a verdadeira situação do ensino ministrado nas escolas” (Almeida, 1928, p. 371) para, então, indicar novas obras a serem adotadas. No fim, a intenção era fazer com que houvesse uma uniformidade no ensino oferecido nas Escolas, um dos principais objetivos do Serviço.

Nos anos que se seguiram, como nos anteriores, o Serviço encarregou-se de cinco ações principais. Eram elas as construções, ampliações e reformas das sedes escolares e de suas oficinas; a compra de máquinas, ferramentas, aparelhos e utensílios diversos, especialmente para as oficinas e também para as salas de aula; organização e publicação de cursos de desenhos e trabalhos manuais, os quais seguiam, na visão dos membros do Serviço, os métodos mais “eficazes e modernos” (Almeida, 1929, p. 503) no ensino (razão pela qual teriam sido traduzidas obras da Europa); projetos de distribuição de crédito para merenda e caixas de mutualidade; e desenvolvimento da produção industrial das oficinas escolares.

Essas ações, vistas em conjunto, visavam dar novo vigor às Escolas. As palavras *moderno* e *modernização* aparecem em diferentes momentos nos relatórios para mostrar o desejo do governo republicano de superar as sérias dificuldades que essas instituições de ensino vinham apresentando em seus primeiros anos de funcionamento. Esse novo ânimo passava por mudanças no campo material e na área de ensino. As reformas visavam adequar as sedes, muito acanhadas e frequentemente improvisadas, às demandas do ensino profissional, o que incluía a readequação de oficinas e outros espaços escolares, seguindo, inclusive, as normas de higiene. As mudanças no ensino passavam pela adoção de livros a serem usados nas diversas Escolas e que seguiam, no dizer dos remodeladores, os métodos de ensino mais modernos; e também pela ênfase no ensino nas oficinas, que começavam a receber encomendas de fora e se industrializavam.

Em todo caso, a ideia era fazer com que as Escolas pudessem caminhar juntas, seguindo um modelo estabelecido pelo Serviço de Remodelação. Assim, acreditava-se que elas contribuiriam mais firmemente para a formação do cidadão útil, sem se descuidar da necessidade de formar profissionais aptos a trabalhar para o desenvolvimento da indústria nacional.

Nessa perspectiva, a principal obra de Luderitz e dos seus comandados, foi a *Consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, documento lançado no ano de 1926. Ele estabelecia, entre outros pontos, um estágio pré-vocacional aos alunos nos dois primeiros anos de curso, para que eles pudessem ter uma experiência prática inicial, bem como definir com mais clareza a oficina em que seguiriam. Essas oficinas, por sua vez, estavam integradas em seções de trabalhos (de madeira, metal, artes decorativas, artes gráficas, artes têxteis, trabalhos de couro, fabrico de calçados, vestuário e atividades comerciais). Ano a ano, em um currículo agora uniformizado, o que se via era uma tendência à especialização, que será melhor apresentada no capítulo seguinte.

A Consolidação estabeleceu também uma definição mais clara sobre as etapas do processo de seleção dos professores e mestres a serem admitidos nas Escolas de Aprendizes. Residia aí, na visão dos dirigentes republicanos, outro grande mal dessas instituições: os profissionais citados não teriam o devido preparo para atuar na formação dos aprendizes, o que seria ainda mais grave em relação aos mestres; e os concursos, que passaram a ser realizados em 1918, não avaliariam a contento as habilidades desses profissionais.

Os concursos passavam a ser organizados por comissões nomeadas pela Diretoria Geral de Indústria e Comércio e formadas pelo diretor da Escola e mais dois examinadores, preferencialmente estranhos à instituição. Candidatos ao cargo de professor e adjunto do curso primário e de desenho faziam provas práticas e/ou orais de português, aritmética prática, geografia (principalmente do Brasil), noções de História do Brasil, Instrução Moral e Cívica e caligrafia. Os candidatos habilitados eram ainda arguidos pelos membros da banca a respeito de um ponto de cada uma das matérias, durante até uma hora (Castro, 1928, pp. 252-253).

A seleção para mestres de oficina e contramestres era ainda mais rígida e incluía prova de redação e prova gráfica, com execução de desenho aplicado à arte da oficina. Após essas provas, os candidatos realizavam, ainda, a prático-técnica, em que demonstravam suas habilidades profissionais. Antes de qualquer prova, porém, professores, adjuntos, mestres e contramestres, tinham que apresentar “títulos abonadores de sua idoneidade” (Castro, 1928, p. 251) e, após o

concurso, havendo “igualdade de condições” entre dois ou mais candidatos, seriam preferidos aqueles que apresentassem “maior capacidade moral” (Castro, 1928, p. 254).

Os novos formatos dos processos de seleção exigiam dos profissionais referidos bem mais do que se estabelecia anteriormente. Se mestres, professores e seus ajudantes tinham ainda em suas mãos, por um lado, o papel de controlar seus aprendizes, de manter a disciplina escolar, por outro, deviam ser profissionais competentes e habilidosos em suas áreas, o que seria agora avaliado com mais firmeza e de maneira mais isenta, na medida em que a banca de avaliação deveria ser formada, preferencialmente, por pessoas de fora da instituição onde se realizava o concurso.

Não se pode dizer, porém, que a Consolidação teve um efeito imediato sobre as Escolas de Aprendizes. O quadro de funcionários não foi renovado da noite para o dia. Na Escola de Natal, permaneceram diversos professores e mestres que haviam ingressado na instituição em um momento em que não havia concurso de qualquer espécie para seleção de profissionais. Eram os casos da professora do primário, Maria do Carmo Torres Navarro, do professor de Desenho (matéria sempre apontada como de fundamental importância para a formação dos artífices), Abel Juvino de Paes Barreto, e do mestre da oficina de sapataria, Paschoal Romano Sobrinho.

No início da década de 1930, Francisco Montojos, referindo-se aos mestres que antes ingressavam nas Escolas, alguns dos quais ainda ativos no momento de sua reflexão, dizia que eram selecionados entre “operários atrasados, quase analfabetos”, que ensinavam aos seus aprendizes do mesmo modo como haviam aprendido de “outros iguais a eles, por processos coloniais” (Montojos, 1931, p. 21 citado por Cunha, 2005, p. 81). O entendimento de Luderitz, de Montojos e dos demais membros do Serviço de Remodelação era de que a modernização das Escolas e de seus métodos de ensino deveria passar, necessariamente, pela formação dos professores e mestres.

O discurso dos remodeladores estava afinado com o dos dirigentes republicanos. Em 1913, por exemplo, o ministro Pedro de Toledo já reclamava da falta de “pessoal idôneo” para o comando das oficinas (Toledo, 1913, p. 249). Sete anos depois, quando o Serviço de Remodelação estava em processo de formação, o ministro Simões Lopes afirmou que o ensino das humanidades era seriamente prejudicado nas Escolas de Aprendizes por ser realizado por “simples professores de A.B.C., que às vezes nem a escola complementar frequentaram” (Lopes, 1921, p. 452). O mesmo ministro, referindo-se ao funcionamento da Escola de São Paulo, apontou que “Os cursos de letras

e de desenho funcionaram bem [no ano de 1920], não assim os das oficinas, atribuindo o diretor o facto à negligência dos mestres” (Lopes, 1921, p. 476).

Ainda naquele ano de 1920, na Escola de São Paulo, por duas vezes foi aberto concurso para mestre de mecânica e eletricidade, mas nenhum concorrente se inscreveu. Se naquela que era, então, a segunda maior cidade do país e em pleno processo de industrialização, não se havia encontrado um mestre para lecionar mecânica e eletricidade, quais não seriam as dificuldades das Escolas em regiões periféricas, como o Rio Grande do Norte, para prover as vagas de mestres e contramestres?

Havemos de reconhecer que o problema da falta de professores e mestres habilitados a trabalhar nas Escolas de Aprendizes era real. O discurso que aparece reiteradas vezes nos relatórios ministeriais de que esses profissionais estavam entre os principais culpados pelo insucesso ou, ao menos, o limitado sucesso das Escolas é, porém, encobridor de uma realidade mais complexa, na qual se inclui a própria falta de ação do Estado brasileiro, seja por escassez de verbas ou ausência de planejamento na formação desses profissionais. A federalização da Escola Normal Wenceslau Braz foi, diante da grandiosidade do problema, uma ação muito tímida, tendo em vista que na década de 1920 os relatórios continuavam a enfatizar a falta de idoneidade de professores e, especialmente, dos mestres de oficina. A aventada possibilidade de contratação de professores no estrangeiro, vista nos regulamentos e na Consolidação era, por outro lado, um arremedo de solução, posto que não dava conta da raiz do problema, que estava mesmo, em nossa análise, na falta de número maior de instituições que investissem diretamente na formação dos professores e mestres.

Mas essa possibilidade reforçava a concepção dos dirigentes republicanos que de o Brasil estava ainda *muito longe dos países mais adiantados* (Vieira, 1914, p. XXVIII). Esse atraso, porém, era colocado na conta dos professores e mestres, como se carregassem também os mesmos vícios atribuídos aos aprendizes e fossem igualmente desleixados e indolentes. Como se via desde o debate sobre o projeto de Ferreira Vianna, a elite dirigente brasileira acreditava que os europeus tinham incorporada a cultura do trabalho, ao passo que os brasileiros estariam acostumados ao ganho fácil.

Outro problema, alegava o governo federal através dos relatórios, era a falta de apoio dos governos estaduais. Inicialmente, como vimos pela Constituição Federal de 1891, o dever de manutenção do ensino primário era dos governos estaduais e municipais. O decreto que tratou da

criação das Escolas de Aprendizes e a legislação que se seguiu destacavam o papel dos governos estaduais, especialmente na cessão das sedes, como contrapartida à ação do governo federal. Mas só a partir do Serviço de Remodelação e com verbas do governo federal, a situação foi em parte resolvida na década de 1920.

Esse problema originava-se de uma relação complexa entre o governo federal e os estaduais. Não era uma situação de fácil solução e envolvia, de um lado, a tendência centralizadora daquele governo e, de outro, as forças centrífugas dos governos estaduais, cujas oligarquias lutavam por maior espaço na arena política, mais cargos na esfera federal e mais verbas para as obras nos estados. Parecia ser uma realidade bem distinta daquela observada por Nilo Peçanha em sua viagem à Europa, com passagem pela Suíça. Neste país, o ex-presidente da República brasileira percebeu que a significativa “autonomia administrativa e política dos cantões” (Peçanha, 1913, p. 60) era fator fundamental para o desenvolvimento nacional. Era como se houvesse “vinte e cinco repúblicas irmãs” (Peçanha, 1913, p. 61), prósperas e articuladas entre si.

A comparação entre Suíça e Brasil não nos serve para referendar o discurso dos dirigentes republicanos de que estávamos *muito longe dos países mais adiantados* (Vieira, 1913, p. XXVIII). O ministro Vieira, ao citar a distância, não se referia a aspectos políticos que diferenciavam a República brasileira dos ditos países mais adiantados. Colocava mais a culpa do fracasso ou do sucesso limitado das Escolas de Aprendizes no número de analfabetos que eram obrigadas a receber do que na incompetência do governo republicano em gerenciar a educação profissional no Brasil. A comparação aqui serve para nós como elemento que referenda a interferência do mundo político no contexto educacional.

A querela entre o governo federal e os estaduais atingia diretamente as Escolas de Aprendizes e revelava que a fragilidade dessas escolas era, em boa medida, produto da instabilidade da República brasileira e dos limites do federalismo. Na teoria, os estados eram entes autônomos, capazes de elaborar suas próprias leis, constituições e contrair empréstimos externos; na prática, havia forte interferência dos governos federais, que procuravam controlar os estaduais a fim de manterem no Congresso a base que lhes sustentava. Além disso, os estados, especialmente os menores, eram financeiramente dependentes do governo federal. Estávamos mesmo longe da Suíça lembrada e tão elogiada por Peçanha. Mas a diferença, mostra-nos o próprio autor, ia bem além do número de analfabetos.

Nos anos que se seguiram, o Serviço de Remodelação continuou a fazer seu trabalho, buscando romper com um cenário de atraso que marcava as Escolas. Os anos que se seguiram ao de 1926 foram de implementação da *Consolidação dos dispositivos concernentes à educação profissional*. As mudanças, como pudemos apontar, foram mais amplas no campo do ensino, onde se estabeleceu um maior incentivo à prática, com a primazia das oficinas sobre as salas de aula. Mas em 1930, o Serviço era desfeito. O movimento que colocou Getúlio Vargas no poder, chamado pelos seus articuladores de *Revolução*, deu outros rumos à República brasileira e também ao ensino profissional no país.

2.5 O tempo do nacional-estatismo e suas repercussões no ensino profissional

Nas eleições para a presidência da República, no ano de 1930, Júlio Prestes, de São Paulo, e Getúlio Vargas, do Rio Grande do Sul, foram os principais candidatos. Foi, de fato, uma das poucas eleições da Primeira República (1889-1930) verdadeiramente disputadas. Prestes, tendo alcançado cerca de 59,4% dos votos válidos, venceu mas não chegou a assumir. Após a morte de João Pessoa, vice de Getúlio Vargas, a Aliança Liberal, grupo dissidente formado pelo Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba, levou adiante um movimento armado que alçou Vargas à presidência em outubro de 1930³⁷.

A forte tendência ruralista que marcava a economia brasileira, tendência que defendia que o futuro da nação estava atrelado à sua vocação agrícola, começou a dar lugar a uma política voltada para a industrialização brasileira, com a substancial presença do Estado na economia. Nos campos político e social, a classe operária passou a experimentar um protagonismo nunca antes visto na história brasileira. Vargas articulou uma política voltada para a implementação dos direitos trabalhistas, ao mesmo tempo em que, através do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, estabeleceu um rígido controle sobre os sindicatos (D'Araújo, 2011, p. 29).

Industrialismo, nacionalismo e trabalhismo. Esses três pilares do regime Vargas passaram necessariamente pelo campo do ensino profissional. Nas palavras de Gustavo Capanema, ocupante do cargo de Ministro da educação e saúde pública entre 1934 e 1945, esse ramo de ensino “era dos menos férteis terrenos de nossa vida escolar” (Capanema, 1946, p. V). O ministro alegava que havia muito a fazer, pois o que se havia feito até então era sem “plano, nem ordem, nem diretriz” (Capanema, 1946, p. V). Faltava também, na visão daqueles que assumiram

³⁷ Ver, a respeito do movimento de 1930, Ferreira e Pinto (2010, pp. 387-415).

o governo em outubro de 1930, uma ligação mais firme entre o referido ramo de ensino e a indústria nacional.

É certo que havia nessa análise o desejo de colar no passado recente a imagem do atraso e do fracasso, em uma lógica muito parecida à que marcou a transição entre o Império e a República. O trabalho do Serviço de Remodelação não havia sido de todo infrutífero, como já pudemos ver. Mas, a funcionar sob regime de contrato, sem estabilidade, foi extinto pelo governo provisório ainda em 1930³⁸. No início do ano seguinte, o Serviço foi sucedido pela Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, criada via Decreto 19.560/1931 e ligada ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

No novo ordenamento estabelecido por Vargas para o Executivo Federal, as Escolas de Aprendizes estavam agora vinculadas a esse novo ministério e não mais ao da Agricultura, Indústria e Comércio. Fonseca, admirador do que chamou de *Revolução de 1930*, afirma que com a mudança “abria-se um horizonte mais largo às escolas profissionais [...] e surgiam esperanças, que o tempo tornaria em realidade, de obtenção de maiores recursos financeiros” (Fonseca, 1986, p. 225), o que viria a tornar possível melhorias materiais, especialmente nas oficinas.

Os dados apresentados pelo próprio autor demonstram que foram ampliados os investimentos sobre as Escolas de Aprendizes na década de 1930 (Tabela 4).

Tabela 4 - Recursos investidos nas Escolas de Aprendizes Artífices, por ano

Ano	Investimento
1929	4.890:628\$000
1930	6.336:140\$000
1931	4.298:560\$000
1932	4.515:730\$000
1933	4.735:730\$000
1934	5.879:730\$000
1935	5.158:930\$000
1936	5.573:797\$000
1937	10.755:500\$000
1938	14.522:800\$000
1939	16.812:180\$000

Fonte: Fonseca (1986, pp. 234-235)

³⁸ A Era Vargas (1930-1945) é dividida em três fases: o governo provisório foi de 1930 a 1934; neste ano, Vargas foi eleito pelo Congresso para governar até o ano de 1938 (governo constitucional). Em 1937, porém, tendo forjado o *Plano Cohen*, que revelava uma suposta revolução comunista no Brasil, Vargas manteve-se no poder até o ano de 1945.

O salto mais significativo ocorre no ano de 1937, momento em que o orçamento destinado às Escolas praticamente dobra quando comparado ao do ano anterior. O ano de 1937 é também o do golpe do Estado Novo, pelo qual Vargas permanece no poder até 1945. Esses oito anos da Era Vargas são marcados pela intensificação de suas políticas voltadas para o desenvolvimento da indústria nacional, com uma presença mais firme do Estado brasileiro em diversos campos, incluindo a educação profissional. Se fizéssemos uma comparação por décadas, veríamos que o que o Governo federal gastou com a educação profissional na década de 1930 foi o equivalente a 220% das despesas com as Escolas de Aprendizes na década de 1920³⁹, o que parece nos revelar, de fato, uma mudança de rumo na política educacional direcionada, por sua vez, por uma nova política econômica.

Como dizíamos, o campo da educação profissional ligava-se diretamente às bases de sustentação do governo Vargas. Era, por um lado, o ramo que permitia a formação de profissionais aptos a atuar na indústria brasileira, a qual cresceu ano a ano na Era Vargas, como se vê na tabela 5:

Tabela 5 - Índices anuais da produção industrial (base: 1939 = 100)

Anos e Índices										
1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939
53,6	49,8	50,5	51,2	57,3	63,8	71,4	84,1	88,3	91,1	100,0

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>)

A produção industrial no ano de 1939 mais que dobrou em relação à do ano de 1930, antes do movimento que levou Vargas ao poder. Nas Escolas de Aprendizes Artífices, a mudança podia ser vista também pelo número de matriculados: em 1929, 4.388 aprendizes matricularam-se nas Escolas espalhadas pelo país. Após oscilações no início da década de 1930, o número de matriculados chegou a 5.736, mantendo-se estável nos dois anos seguintes (Soares, 1982, p. 35). A verba destinada às Escolas aumentou, porém, o que demonstra que o investimento por aluno alcançou o seu maior nível na Era Vargas. Especificamente em relação à Escola de Natal, verifica-se também um aumento no número de matriculados, que saiu dos 130 em 1929, para 300 em 1934, mantendo-se igual ou superior a 220 nos anos seguintes (Soares, 1982, p. 35).

³⁹ Na década de 1920, o governo federal gastou cerca de 35 mil contos de réis com as Escolas de Aprendizes. Na década seguinte, os gastos foram de aproximadamente 78,5 mil contos de réis (Fonseca, 1986, p. 233).

Por outro lado, ou como uma outra face da mesma moeda, a educação profissional ligava-se ao projeto de nação que Vargas procurou construir enquanto esteve à frente do governo brasileiro. Esse projeto seria marcado, entre outros elementos, pela unidade nacional. Dito de outro modo, os interesses nacionais e o amor à pátria deviam superar os interesses locais e as forças centrífugas das oligarquias que comandavam os estados e que foram tão marcantes na Primeira República. A figura 3 a seguir representa com clareza esse ideal.



Figura 3– Queima das bandeiras estaduais, em cerimônia realizada em novembro de 1937, pouco menos de um mês após a decretação do Estado Novo

Fonte: http://www.expo500anos.com.br/painel_16.html

No lugar de cada uma das bandeiras estaduais, a bandeira nacional era hasteada. A queima da bandeira do estado de São Paulo, em especial, tinha maior relevância, pois aquele que era já na época o estado mais rico da nação, havia sido também o que mais se opusera ao estado varguista, tentando inclusive separar-se do restante da nação na Revolução Constitucionalista de 1932⁴⁰. Mas a queima das bandeiras era um ato simbólico. Naquele momento, já em 1937,

⁴⁰ São Paulo era justamente a principal força no período da Primeira República e representava a política oligárquica que Vargas pretendia combater. Esse estado, por sua vez, reclamava do caráter discricionário do governo até aquele momento e cobrava a elaboração de uma nova Constituição para o país. O embate de forças que envolveu o movimento pode ser visto em Capelato (1981).

decretado o Estado Novo, Vargas parecia mostrar a sua vitória, a vitória do estado centralizador sobre os interesses locais. Essa conquista vinha sendo construída desde 1930 e teve como ponto fundamental um investimento nos campos da Educação e Cultura.

Como bem aponta Santos (2010), a “educação escolar foi utilizada como veículo para a construção de uma identidade nacional alinhada à campanha de nacionalização então em voga” (p. 108). É bem verdade que esse autor analisa um espaço com características diferentes das do nosso. O estado de Santa Catarina, como a região Sul de uma maneira geral, era marcado pela forte influência dos imigrantes, especialmente os de origem alemã. Muitas das escolas ali localizadas mantinham o alemão como língua falada e ensinada. Era preciso, portanto, um esforço mais firme, que passava pela própria gestão das escolas, para que os valores “genuinamente brasileiros” (Santos, 2010, p. 108). fossem incorporados pelos imigrantes. Esse esforço é também visto por D’Angelo (2000) na cidade de São Paulo, quando analisa a Escola de Aprendiz ali instalada.

Se o Rio Grande do Norte não tinha os imigrantes a serem nacionalizados, tinha, por outro lado, os interesses oligárquicos a serem dissipados. Não poderia ser mais o estado de Pedro Velho, de Alberto Maranhão ou de José Augusto Bezerra de Medeiros, líderes de grupos familiares que comandaram o estado entre 1889 e 1930. Era agora parte de um Brasil unido, fortalecido pelo seu grande líder, Getúlio Dorneles Vargas. Esse era o discurso dos que chegaram ao poder em 1930 e que pode ser visto na figura 1 (Capítulo 1), onde fica clara a centralidade do líder Vargas, bem como o papel da educação profissional, sintetizado pela frase “As escolas industriais são o celeiro inesgotável da perfeição da raça brasileira”.

De acordo com Sousa (2015), com a chegada de Vargas ao poder, “acentuou-se a relevância de práticas formativas de natureza cívica e desportiva na educação de jovens promovida pela Escola de Aprendiz Artífices do Rio Grande do Norte” (p. 23). Essa opinião é também compartilhada por Gurgel (2007, pp. 105-120; 182), que se refere ao maior incentivo à prática da educação física, como elemento capaz de moldar e disciplinar o corpo do aprendiz, e à formação do grupo de escotismo na Escola.

O movimento escotista defendia a valorização da pátria através da formação de uma juventude forte, saudável e consciente de seus deveres cívicos. Além disso, o movimento liga-se, na visão de Souza (2000), a um “processo de militarização da infância” (pp. 104-121) no Brasil. Na década de 1930, os valores propagados pelo discurso dos que faziam parte do movimento se

aproximam bastante daqueles defendidos por Vargas, especialmente em um cenário de guerra no qual o Brasil estaria, em pouco tempo, inserido. Nesse contexto, em 1939, instalou-se no então Liceu Industrial de Natal uma sede dos escoteiros (Figura 4), através da iniciativa do prof. Luís Soares, dirigente da Associação dos escoteiros do Alecrim, e de Jeremias Pinheiro Câmara, então diretor do Liceu.



Figura 4 - Instalação de uma sede dos escoteiros no então Liceu Industrial de Natal, 1939

Fonte: Arquivo da Escola de Aprendizes, pasta “grupo de escoteiros”

Os aprendizes devidamente trajados, corpos eretos, as autoridades presentes (o diretor da Escola e o dirigente da Associação de escoteiros), a bandeira nacional no canto direito da imagem. Esses elementos lembram, por exemplo, o de uma fotografia tirada por Manoel Dantas (Capítulo IV) no desfile cívico que marcou o encerramento do ano letivo de 1913. Naquele momento, Dantas (1913) se referia à construção de um “Brasil unido e forte” (p. 1). Cabe dizer, diante do exposto, que Vargas não criou o nacionalismo no Brasil. As falas dos ministros, os livros adotados na década de 1920, as imagens captadas antes da década de 1930, entre outros elementos, mostram que a educação e, mais especificamente, a educação profissional através das Escolas de Aprendizes, já era usada pelos dirigentes da Primeira República para a formação daquele *Brasil unido e forte*.

Vargas, porém, levou essa ideologia nacionalista a um grau mais elevado, dando a ela certamente um tom ufanista. Combateu as oligarquias locais, queimou as bandeiras estaduais, investiu fortemente na propaganda que exaltou sua imagem como líder desse novo Brasil. E viu no campo da Educação, mais do que se via anteriormente, um espaço privilegiado para expandir seu poder. Nas exposições escolares, sua imagem aparecia ao centro, e frases de ordem davam o tom do discurso e reforçavam o papel da educação na constituição de uma nova raça. A difusão do escotismo também foi uma dessas ações a reforçar esse ideário.

No campo das leis, as novas diretrizes da Era Vargas também estavam claras. A Reforma Francisco Campos (primeiro ministro da Educação e Saúde Pública), aprovada pelo Decreto nº 19.890/1931, estabelecia que os programas e métodos de ensino escolares seriam elaborados pelo próprio Ministério, incluindo aquelas escolas mantidas por associações ou particulares (Abud, 1998). É a historiadora Kátia Abud que afirma, ainda, que “nas *Instruções Metodológicas*, que acompanhavam os Programas e orientavam os professores para o exercício de sua prática pedagógica, destacava-se a importância da História como um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional” (Abud, 1998, s.p.). O que antes se via, por exemplo, em uma obra amplamente adotada pelas escolas primárias do Brasil, *Nossa História* (brevemente comentada no capítulo III), de Rocha Pombo, agora era estabelecido do alto do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Temos, a partir de 1930, um Estado forte, que intervém diretamente nas questões de ensino. Na educação profissional, essa faceta mais enérgica e interventora pode ser exemplificada pela criação da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, a partir de regulamento aprovado pelo Decreto nº 19.560/1931. A Inspetoria substituiu o Serviço, podemos assim dizer, passando a ter uma estabilidade e uma perenidade que os homens liderados por Luderitz não possuíam. Deveria fiscalizar, orientar e, com isso, uniformizar as ações das instituições de ensino profissional estabelecidas e que viessem a se estabelecer no Brasil, como definiu seu regulamento aprovado pelo Decreto nº 21.353/1932. Do alto do Executivo Federal, vinculada diretamente ao Ministério da Educação e Saúde Pública, a Inspetoria podia planejar os rumos do ensino profissional a curto e médio prazo, sem que seus integrantes dependessem de renovação de contrato. Acabou por contribuir para um olhar mais direcionado ao referido ramo de ensino, ajudando a estabelecer, por meio de sua ação, o aumento de verbas às Escolas de Aprendizes.

Em 1937, a Constituição do Estado Novo foi a primeira na história do Brasil a tratar do ensino profissional. Dizia, em seu artigo 129, que “o ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado” (Constituição Federal, 1937, s.p.). Tem-se, aí, um marco claro na história do ensino profissional que não significa, é certo, uma revolução nesse campo, – os índices de evasão ainda eram altos; poucos concluíam os cursos; era ainda uma escola de desafortunados; a ordem ainda vinha antes do progresso – mas representa um novo olhar do Estado brasileiro sobre os agora denominados Liceus Industriais.

No ano de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, definida como marco em algumas teses⁴¹, alteraria “profundamente”, na visão de Fonseca (1986, p. 240) e Gurgel (2007, p. 123), esse ramo de ensino, que, inclusive, passou a ser de grau secundário e não mais primário, como desde a criação das Escolas de Aprendizes. A lei consolidava um novo olhar que, em 1937, já parecia claro.

⁴¹ Relativamente à educação profissional no Rio Grande do Norte, as teses de Gurgel (2007) e F. C. de Sousa (2015) estabelecem o ano de 1942 como marco final de suas pesquisas, a considerarem os impactos da Lei Orgânica do Ensino Industrial, publicada nesse ano.

Capítulo III – Disciplina, Prática, Fé e Pátria: as bases do ensino na Escola de Aprendizes Artífices
de Natal

3.1 O cenário educacional brasileiro na segunda metade do século XIX pela lente de Rui Barbosa

No ano de 1879, o Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho lançou uma proposta de Reforma do Ensino, por meio do Decreto nº 7.247/1879. O documento legal previa a reforma do ensino primário e secundário do município da corte, o Rio de Janeiro, e superior em todo o território nacional. Algumas das disposições do decreto necessitavam de aprovação pelo Poder Legislativo, seguindo os preceitos da legislação vigente. Diante disso, coube a Rui Barbosa, então deputado federal, a elaboração de dois pareceres, um relativo ao ensino primário e outro sobre o ensino secundário e superior. Após debruçar-se sobre o tema por três anos, o deputado baiano apresentou os pareceres à Câmara dos Deputados em 1882. Considerando o tema de nossos estudos, interessa-nos o primeiro documento.

No momento em que se discutia o futuro do Brasil, no âmbito do processo de transição do trabalho escravo para o livre, Rui Barbosa entregou à Câmara, naquele ano de 1882, um projeto substitutivo ao apresentado por Leôncio de Carvalho, acompanhado pelos já referidos pareceres que, com riquezas de detalhes, traçavam um novo caminho para a educação no país, e não apenas no município da corte. O sistema de ensino previsto por Rui Barbosa seria laico, contrapondo-se à aliança entre o Estado Imperial brasileiro e a Igreja Católica, gratuito e obrigatório, tornando-se, em tese, acessível às crianças e jovens de todas as classes. Podemos dizer, ainda, que se tratava de um projeto moderno, posto que tomava como base saberes como o Higienismo e a Arquitetura, além, é claro, do saber pedagógico, responsáveis por importantes transformações no campo do ensino na segunda metade do XIX. Para tanto, Rui Barbosa debruçou-se sobre vasta literatura em diversas línguas, na busca pelos avanços realizados nesse campo, naqueles países tidos como os mais avançados da época.

Como tantos outros projetos, o de Rui Barbosa insere-se em uma história do que *não foi*. Queremos dizer, uma história que ficou no papel. Como expõe Maria Cristina G. Machado, uma especialista na obra de Rui Barbosa, “o parlamento emudeceu com relação à reforma de ensino [...]. A questão da abolição inflamava os ânimos dos parlamentares e os pareceres/projetos de reforma da instrução de Rui Barbosa entraram a dormir ‘o sono donde passaram ao mofo e à traçaria dos arquivos’, palavras dele mesmo” (Machado, 2001, p. 15). Mas o que estava ali escrito não foi letra morta. O pensamento de Rui Barbosa influenciou o ensino de sua época e repercussões dele podem ser percebidas também nas Escolas de Aprendizes Artífices.

Relativamente à Higiene escolar, Barbosa tecia duras críticas à realidade do Brasil, em especial pela “imensidade do atraso científico” desse país nesse campo de saber (Barbosa, 1947, Tomo IV, p. 1). Para o então deputado federal baiano, a Higiene e as leis científicas que a tangenciavam eram imprescindíveis na organização do espaço escolar. A passagem a seguir revela muito do pensamento daquele intelectual no campo da Higiene e de sua relação com o espaço escolar, merecendo, por isso, nossa atenção:

[...] Nenhum dos Estados onde a escola é uma realidade séria deixou, nem pode deixar, à mercê da ignorância, ao arbítrio dos interesses a disposição das casas de ensino popular. Desde a escolha do sítio, da qual disse um higienista que ‘nada mede melhor o adiantamento da civilização de um povo’, desde a *exposição* da escola, a sua orientação, até o número, o tamanho, a colocação das janelas; desde a qualidade do material até às dimensões das portas, as condições de isolamento das escadas, a forma curvilínea ou angular dos cantos; desde o ginásio, que nos países onde a educação comum está racionalmente organizada, como a Suíça e a Holanda, existe em todas as escolas *rurais e urbanas*, e de todas as escolas constitui parte essencial [...]; desde a luz e o ar até à temperatura; tudo no regime da higiene escolar, está subordinado a leis científicas, cuja infração vitima as gerações novas, e fere o país no primeiro dos seus interesses: a vitalidade da raça que o povoa (Barbosa, 1947, pp. 50-51).

Nada no espaço escolar, na visão de Barbosa, deveria escapar à Higiene. Esse campo de saber seria fundamental desde a escolha do sítio a abrigar a escola, até a definição da temperatura adequada nas salas de aula. A passagem revela, ainda, os exemplos a serem seguidos: Suíça e Holanda. Ao lado desses, outros países aparecem ao longo do parecer, tais como a Inglaterra, França e a recém-unificada Alemanha. Eram nações vistas pela elite brasileira como *civilizadas*, como podemos observar, por exemplo, nos relatórios do Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio⁴². Nilo Peçanha também se encantara com algumas dessas nações, em especial com a Suíça. Queria visualizar ali o futuro da nação brasileira. Visão utópica, certamente. Não seria correto dizer que esses intelectuais e políticos pecaram na tentativa de transplantar os modelos dessas nações tidas como *civilizadas* para a realidade brasileira? Barbosa, lembra Machado, foi acusado de não considerar essa realidade. A autora, na análise da obra do intelectual, descontrói essa acusação, afirmando poeticamente que Barbosa foi “realista no seu idealismo e idealista no seu realismo” (Machado, 2001, p. 1).

Realista, pois abordava questões que estavam em voga em sua época quando o tema tratado era o ensino. O próprio projeto de Leôncio Carvalho referia-se timidamente à Higiene, ao

⁴² As referências aos países estrangeiros como exemplos a serem seguidos no campo da educação profissional (industrial ou agrícola) aparecem, dentre outros, nos relatórios dos anos de 1910 (Miranda, 1910, pp. 121-123); 1914 (Vieira, 1914, p. XXVIII); 1916 (Cavalcanti, n.d., p. XXVII); 1918 (Lima, n.d., pp. 247-48); e 1919 (Lopes, 1920, p. XV). Na década de 1920, com a atuação do Serviço de Remodelação, seus líderes parecem adotar um modelo interno: o próprio Instituto Parobé, de onde eram originários.

associar esse saber, já em seu artigo 1º, à moralidade, ao referir-se às inspeções necessárias para garantir as “condições de moralidade e higiene” (Barbosa, 1947, Tomo IV, p. 71) das escolas do município da corte. A Higiene aparecia, ainda, como disciplina nos currículos das Escolas Normais, além da Faculdade de Medicina e Direito. Barbosa, contudo, irá aprofundar o debate, associando a Higiene ao universo das *leis científicas* e à arquitetura, pondo-a como elemento imprescindível para a organização do espaço escolar.

O político e escritor baiano também não fugia das discussões de sua época ao relacionar a Higiene ao *futuro da raça*. Como abolicionista, Rui Barbosa estava mergulhado nas discussões sobre o futuro da nação brasileira, em um momento em que essa nação caminhava rumo à abolição da escravidão concretizada em 1888. Era aquele um momento de transição: do trabalho livre para o escravo, do Império para a República – a qual já podia ser vislumbrada nos discursos do próprio Rui Barbosa –, de uma educação familiar e ainda ligada aos preceitos religiosos para a educação escolar. Essa escola, obrigatória para todos no desejo de Rui Barbosa, poderia representar a amálgama necessária para compor o Brasil *unido e forte* a que Manuel Dantas, político e escritor natalense se referiria no início do século seguinte (“Coisas da terra”, *A Republica*, 02 dez. 1913, p. 1).

Não se quer dizer com isso que Rui Barbosa idealizava um reordenamento social ou o estabelecimento de uma sociedade mais justa. A Escola parecia mais estar ligada a um ideal de ordem, ou, de maneira mais objetiva, de manutenção da ordem vigente. Seria ela o espaço a formar o homem ordeiro, trabalhador, disciplinado, pronto a atender os interesses da nação. O raciocínio seguinte, expresso por Barbosa, corrobora essa relação Escola-Ordem:

As mais simples noções de justiça autorizam a afirmar que a maior das enormidades concebíveis é impor o Código Penal, e não impor a escola, isto é, cominar e punir, sem preparar a inteligência e os sentimentos do povo para conhecer a lei, prezar a ordem, avaliar a perniciosidade da infração, perceber a inferioridade moral que ela denuncia no delinquente, e adquirir horror ao estigma que a pena inflige ao condenado (Barbosa, 1947, tomo I, p. 185).

Rui Barbosa referia-se ao Código Penal de 1830, ainda do Primeiro Reinado, que estabelecia punições, em seu capítulo IV, à vadiagem e à mendicância. Para evitar essas práticas, a escola aparecia como o caminho. Antes que a prisão, a escola deveria reformar o homem, permitindo a ele integrar-se à sociedade. Era assim nas nações mais civilizadas, como reitera o pensador baiano, referindo-se, na sequência de sua argumentação, aos exemplos da Suécia, França, Baden (Alemanha) e Inglaterra.

A busca pela vitalidade da raça teria como aliada, no espaço escolar, a educação física. A referência aos exercícios de ginástica na legislação brasileira que trata do ensino aparece, pela primeira vez, no Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprova o regulamento da Instrução primária e secundária do Município da Corte. O Regulamento, também referido como reforma Coutto Ferraz, em referência ao seu autor, apresenta a ginástica, no artigo 47, como uma das matérias componentes do ensino primário e do programa do Colégio D. Pedro II (secundário) (Brasil, 1854). Não há, porém, qualquer definição específica sobre como seriam ministradas as aulas de ginástica, em que períodos, por quanto tempo e quem seria o profissional responsável. Além disso, devemos reiterar que, nesse período, não se falava em um plano nacional voltado para o ensino. A documentação analisada tratava de reformas no município da Corte. Rui Barbosa levou a discussão sobre a reforma do ensino para o nível nacional, porém suas ideias, como já apontamos, ficaram adormecidas por um tempo. A República, aparentemente, recuperou algo do que ele havia dito.

Quase três décadas depois da publicação do regulamento de 1854, Rui Barbosa apresentava a Educação Física como a primeira matéria do programa escolar que idealizara. Em suas primeiras palavras sobre a importância da matéria, Rui Barbosa cita Montaigne: “*Ce n’est pas une âme, ce n’est pas un corps qu’on dresse, c’est un homme, il n’en faut pas faire à deux [...], il ne faut pas dresser l’un sans l’autre, mais les conduire également, comme une couple de chevaux attelés à même timon* (Montaigne citado por Barbosa, 1947, tomo II, p. 65)”. A mensagem era relativamente simples: corpo e alma formavam uma unidade, o homem. Posto isso, não se podia pensar a formação intelectual desse homem dissociada de sua constituição física.

Nas suas palavras, Barbosa reforça o lema da *mens sana in corpore sano*. O intelectual retorna à cultura greco-romana para apontar as relações entre o intelecto e a saúde corporal. Mas não se restringe a aspectos dessa cultura; usa também pensadores e cientistas de seu tempo, como o inglês Herbert Spencer (1820-1903), para explicar que a *prosperidade nacional*, seja no campo bélico ou das *lutas industriais*, depende da educação do corpo. Dito de outro modo, uma indústria forte deveria ser precedida pelo desenvolvimento do *vigor físico* de seus trabalhadores (Barbosa, 1947, tomo II, p. 75).

Para o vigor físico, para o desenvolvimento das faculdades intelectuais e também morais. A Educação física contribuiria para a formação de um homem disciplinado, austero, varonil, pronto a defender a sua pátria. Nesse sentido, a matéria em questão caminhava ao lado da Higiene, que

também tinha propósitos parecidos na constituição do homem são. A cura de nevroses, insônias, paralisias estaria associada à junção do saber médico-higienista à prática corporal.

Citando o parecer de Rui Barbosa e partindo, em especial, de teses médicas produzidas em fins do século XIX, José G. Gondra e Heloisa Rocha destacam a força do discurso médico na organização do espaço escolar no Brasil na virada do XIX para o XX. Esse discurso ressalta o papel da Educação Física na eficaz prevenção dos vícios que destruiriam física, moral e intelectualmente os jovens (Gondra & Rocha, 2002, pp. 497-498). Em outras palavras, a educação do corpo era elemento primordial para o aprimoramento da raça, para a Eugenia. Quando Barbosa produziu seus pareceres, o conceito de *eugenia* ainda não estava em voga, mas o intelectual mostrou, na sustentação de seu projeto, está a par daquilo que o discurso médico colocava na ordem do dia.

Também captava a atmosfera da época Raul Pompéia, na sua obra *O Atheneu* (1888). Na primeira cena do livro, o personagem principal da trama, o jovem Sérgio, chega à Escola que dá nome ao livro e acompanha a festa de encerramento do ano letivo. Entre as comemorações vistas pelo aluno, destacava-se a *festa da educação física*. O narrador-protagonista assim descreve o que viu: “Acabadas as evoluções, apresentaram-se os exercícios. Músculos do braço, músculos do tronco, tendões dos jarretes, a teoria toda do *corpore sano* foi praticada valentemente ali, precisamente, com a simultaneidade exata das extensas máquinas” (Pompéia, 2003, p. 14). Corpos-máquinas, engrenagens perfeitas a reproduzir as manobras de um exército, aqueles jovens alunos representavam o “triunfo espetaculoso da saúde, da força, da mocidade” (Pompéia, 2003, p. 14).

Corpo e mente em movimento. O século XIX prega o movimento, a velocidade. É preciso exercitar-se. Essa mentalidade toma a discussão sobre os métodos de ensino. Criticava-se o ensino puramente mecânico, quase que exclusivamente verbal, mnemônico. A discussão fazia parte de uma mudança mais ampla: o sistema de ensino mútuo ou lancasteriano, oficialmente adotado no Brasil a partir de 1827 (Lei de 15 de Outubro, 1827), atendendo aos interesses de economia de recursos, dava lugar ao ensino simultâneo. O novo sistema dividia os alunos em classes, de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Desse modo, o ensino não seria mais individualizado e meramente verbal. Um ensino, nas palavras de Rui Barbosa, “vão, abstrato, morto, de palavras, palavras e só palavras (Barbosa, 1947, tomo II, p. 199)”. Mas como superá-lo?

Para o político baiano, o caminho seria o incentivo ao método intuitivo, também conhecido como *lições de coisas*. No Brasil, Barbosa tornou-se o mais árduo defensor desse método, tendo

sido o responsável por traduzir e adaptar para a língua portuguesa a obra *Primeiras lições de coisas*, do norte-americano Norman Calkins, publicada no Brasil pela Imprensa Nacional em 1886. Antes disso, em diálogo, por carta, com o cientista francês Emmanuel Liais, diretor do Observatório Imperial⁴³ entre as décadas de 1870 e 1880, visando à elaboração dos Pareceres, Barbosa já revelava a preocupação com um ensino que não produzisse simples autômatos, e sim seres capazes de pensar, refletir sobre a realidade vivenciada. As palavras de Liais pareciam fazer eco à voz de Barbosa, na medida em que destacavam, a partir da experiência do francês na direção do Observatório, aquele que seria o grave problema do ensino no Brasil:

Une absence de pratique à un degré étonnant, et en parlant de pratique, je ne me réfère pas seulement à l'ignorance de l'emploi d'instruments astronomiques ou physiques ou à des questions concernant les arts mécaniques, mais bien à l'usage des mathématiques elles-mêmes, y compris la simple arithmétique (Liais citado em Barbosa, 1947, tomo I, p. XXI).

As escolas que começavam a se formar no Brasil, partindo da capital imperial, não conseguiam ensinar aos seus alunos os mais elementares saberes, como o da “simples aritmética”. Os aprendizes, na leitura de Barbosa, eram escravos e vítimas da rotina, sem acesso ao “conhecimento direto *das coisas* (grifo do autor)”; à “realidade sensível” (Barbosa, 1947, tomo II, p. 197). Com as *lições de coisas* como um método aplicável a qualquer disciplina do ensino primário, os alunos partiriam do simples ao complexo, do conhecido ao desconhecido, dos fatos às causas, do palpável ao abstrato (Valdemarim, 2000, pp. 76-77). O mundo observado seria uma sala de aula aos aprendizes, que teriam no professor um guia para que aprendessem a usar os sentidos na aprendizagem.

Formas, cores, números, operações matemáticas, as primeiras letras e também o ensino da moral. Tudo podia ser aprendido pelas lições de coisas. Os livros por si só não formariam profissional algum: nem o agricultor, o carpinteiro, o pintor, o engenheiro ou o cirurgião. Sem *observação* e *prática*, ninguém alcançaria o sucesso desejado em qualquer labor que fosse. Essa é a primeira lição passada na obra de Calkins (1950, pp. 33-34). Rui Barbosa fez a sua tradução e nela pôs muito da sua visão. Como dissemos, trata-se de uma tradução e adaptação. Por vezes, é difícil identificar quem fala: Calkins ou Barbosa? Ao final do preâmbulo da obra, preparado para a edição brasileira, o intelectual baiano coloca-se mesmo como coautor do livro: “Agora, só me resta, como Calkins, entregar este livro à apreciação dos amigos ilustrados e benévolos da mocidade e do ensino popular” (Barbosa, 1950, pp. 16-17).

⁴³ Hoje denominado Observatório Nacional, foi criado no ano de 1845 no período do II Império. Tinha como finalidades a orientação do ensino de navegação e os estudos geográficos sobre o território nacional.

A obra de Calkins seria para os professores brasileiros uma sugestão de caminho para aplicar o método intuitivo em sala de aula. A formação docente, diga-se de passagem, também era uma grave preocupação de Rui Barbosa, expressa em um dos capítulos do seu parecer sobre a Reforma do Ensino Primário. Mais à frente, na década de 1920, essa formação também estará na ordem do dia no projeto de reformulação do ensino profissional. Nesse momento, as lições de coisas aparecem como uma disciplina específica no programa de ensino dos alunos das Escolas de Aprendizes. Mas são ainda um método a ser usado em outras disciplinas do currículo.

Na década de 1880, mais especificamente em 1883, antes de a obra traduzida ser publicada, Antonio Herculano de Sousa Bandeira Filho, então inspetor de Instrução Pública da Corte, apresentava-a como um livro de metodologia, a ser aplicado antes ao professorado, capaz de ajudar a superar sua “falta de preparação técnica” (Bandeira Filho, 1886, p. III). Por isso, pede ao Dr. Francisco Antunes Maciel, Ministro do Império, a publicação da obra pela Imprensa Nacional, sua difusão entre os professores do município da Corte e adoção na Escola Normal da capital do Império. Sugere, ainda, que a obra seja recomendada pelo Ministério, a fim de que pudesse ser adotada nas províncias.

Pelo que aponta Valdemarin, a obra de Calkins foi difundida entre as escolas e professores do Brasil. Como afirmamos, as *lições de coisas* ainda estarão em voga nas primeiras décadas do século XX e farão parte do currículo das Escolas de Aprendizes. Valdemarin, novamente, ajuda-nos a entender o porquê desse método e as obras a ele relacionadas terem alcançado tantos adeptos: “a valorização do saber vinculado a resultados práticos e concretos” (Valdemarin, 2000, p. 84), conquistados a partir da aprendizagem baseada no contato e uso de objetos e produtos utilizados na indústria ou provenientes dela, tais como o ferro, o vidro, a borracha, entre outros. O tempo da fábrica também dita o ritmo da aprendizagem, que acontece, segundo preceitua o método, de modo mais dinâmico. Expressões como “perda de tempo” (Calkins, 1886, p. 261) “poupar o tempo” (Calkins, 1886, p. 272), “proficuo emprego ao tempo” (Idem, p. 291), “economia de tempo” (Idem, ibid.), “malbarato do tempo” (Calkins, 1886, p. 328), “menos tempo” (Calkins, 1886, p. 363), entre tantas outras relacionadas ao que era considerado um uso racional do tempo, ajudavam os alunos a incorporar esse tempo da fábrica, o que é reforçado pelos constantes exercícios que os discentes deviam realizar a cada novo assunto trabalhado em sala de aula.

A Higiene, o cuidado com o corpo e a preocupação com os métodos de ensino: eis aí alguns dos pontos caros para Rui Barbosa, quando o assunto era a reforma do ensino primário no

Brasil. Contudo, nesse ramo, pouco da proposta do político baiano foi aplicada em fins do século XIX. As experiências no campo da educação profissional nos tempos do Império eram esparsas e sustentadas por particulares e pelos governos provinciais. Assim se deu a experiência dos Colégios de Educandos Artífices entre os anos de 1840 e 1865, mas ela não foi bem-sucedida e acabou tendo curta duração. No Rio Grande do Norte, por exemplo, o Colégio foi criado em 1858 e fechado quatro anos depois, em 1862⁴⁴.

As características gerais desses estabelecimentos eram muito próximas às que verificamos em relação às Escolas de Aprendizes Artífices. Os alunos, jovens pobres do sexo masculino, tinham aulas de primeiras letras, princípios religiosos, geometria, mecânica aplicada às artes e música. Segundo Gurgel, o prédio usado como sede do colégio estava localizado na Rua Nova, era alugado e tinha estrutura ineficiente para abrigar os trabalhos dos educandos e docentes. Esses profissionais não tinham formação específica, sendo indicados pela direção do Colégio por seu conhecimento prático e, certamente, também por interesses políticos. Os salários, de qualquer modo, eram baixíssimos (Gurgel, 2007, pp. 38-46).

Apesar dessas condições bastante impróprias ao desenvolvimento da instituição, o presidente da província do Rio Grande do Norte, Pedro Leão Veloso, afirmou que o Colégio, formado por “meninos desvalidos [...] feitos e afeitos a vícios”, fechou por ter-se tornado “um foco de imoralidade antes, do que uma casa de educação” (Veloso, 1862, p. 25). Um ex-aluno da instituição, Joaquim Lourival Soares da Câmara, segundo relata Cascudo, contestava a posição de Veloso, explicando o fechamento do Colégio por “economia de um lado e política do outro” (Cascudo, 1980, p. 180).

Experiência relativamente curta e sem abrangência nacional. Cunha afirma que a iniciativa da criação dos Colégios, também chamados de Casas de Educandos Artífices, existiu apenas em dez das vinte províncias que formavam o Império brasileiro. Também destoando das Escolas de Aprendizes Artífices, sustentadas pelo governo federal no período republicano, os Colégios eram financiados pelos paupérrimos governos provinciais. Adotaram “o modelo de aprendizagem de ofícios vigente no âmbito militar, inclusive os padrões de hierarquia e disciplina (Cunha, 2000, p. 91)”, mas não ofereciam aos seus alunos o aprendizado de um ofício específico, como nas Escolas.

⁴⁴ A informação está presente na tese de Rita Gurgel (2007, p. 35). Câmara Cascudo (1980, p. 180), contudo, relata que o Colégio foi inaugurado em 2 de dezembro de 1859, na gestão do Presidente de província Antonio Marcelino Nunes Gonçalves. Sobre o ano de fechamento, também há discordância, posto que Cascudo afirma que a instituição fechou suas portas em 1861.

Nos Liceus de Artes e Ofícios, formados por sociedades privadas, tentou-se oferecer essa formação mais específica. O primeiro desses Liceus, que eram inspirados nas experiências europeias, foi o do Rio de Janeiro, fundado em 1858. O seu sustento vinha das doações de sócios, em dinheiro ou mercadorias, e das subvenções do Estado, a partir das boas relações que esses sócios mantinham com o governo. Os cursos eram abertos, vedando-se, contudo, a participação de escravos. Apesar dos esforços para desenvolvimento da instituição, diz Cunha, a “insuficiência de recursos retardou bastante a abertura de oficinas”, de modo que é possível dizer que o Liceu do Rio de Janeiro era “só de artes, não de ofícios” (Cunha, 2000, p. 92). Em São Paulo, o Liceu foi aberto em 1873, também sustentado por uma sociedade privada cujo capital firmava-se, em especial, na produção cafeeira. A partir de 1880, o Liceu de São Paulo passou a oferecer cursos de desenho, serralheria, marcenaria, entre outros.

Em 1882, Rui Barbosa discursava no Liceu de Artes e Ofícios da capital imperial. Era um 23 de novembro, dia de aniversário de inauguração da instituição. O orador estava entusiasmado. Dirigiu sua fala para a importância do desenho e da arte industrial para o desenvolvimento da nação. Parecia vislumbrar um futuro redentor para o país. Nesse futuro, a vocação agrícola da nação poderia conviver bem com uma próspera indústria: “somos uma nação agrícola. E por que não também uma nação industrial?”. Se ainda faltava algo, esse algo era uma “educação especial” capaz de formar a mão de obra para atuar na indústria, livrando-nos de qualquer dependência do estrangeiro (Barbosa, 1882, p. 15). O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro era um exemplo a ser seguido.

No entanto o Império, como vimos, muito pouco fez. Enquanto reinava a escravidão no país, abolida apenas um ano antes da República, os dirigentes do Império não tinham de se preocupar com uma massa de homens tendentes ao mundo dos vícios, da vadiagem e dos crimes. Eles já estavam devidamente controlados pelos grilhões do regime escravocrata. É na virada do século XIX para o XX, da Monarquia para a República, devemos enfatizar, que se acentua drasticamente o medo em relação às *classes perigosas*. É ao mesmo tempo nessa época que a escola surge como espaço – ou é inventada como tradição (Hobsbawn, 2001, pp. 301-305) – capaz de contribuir firmemente para o estabelecimento de uma determinada ordem social e de padrões de conduta.

A difusão de uma rede de ensino profissional no Brasil viria apenas com a República. Na visão de Celso S. da Fonseca, o novo regime, “com seu espírito renovador, viria alterar

profundamente aquele panorama” (Fonseca, 1986, p. 160) da educação profissional nos tempos do Império. Vimos que esse *espírito renovador* da República era muito mais reflexo de um discurso bem elaborado por aqueles que venceram as disputas pela liderança do novo regime, do que de novas práticas exercidas pelos republicanos. Por trás daquele espírito, havia o desejo pela Ordem em uma República que, de maneira aparentemente contraditória, temia o povo. As Escolas de Aprendizes Artífices deveriam servir, antes de tudo, a essa Ordem. E, se possível, que servissem também ao progresso da nação brasileira, através da formação de mão de obra técnica, pronta a servir a indústria.

Mas como seria formada essa mão de obra? Que programa seria seguido pelas Escolas? Essas questões inquietavam aqueles que estavam à frente das Escolas de Aprendizes e sinalizariam, posteriormente, graves problemas a serem resolvidos pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional. Entretanto, mesmo antes da atuação do grupo liderado por João Luderitz, alguns elementos já eram marcantes nessas Escolas, mesmo que não houvesse um programa comum a elas: a disciplina, o amor à pátria e a prática. Esses aspectos formativos estavam diretamente ligados ao desejo por Ordem, antes de tudo, e Progresso, que representavam, no discurso dos que lideraram a República, a essência do novo regime.

3.2 As Escolas de Aprendizes antes do Serviço de Remodelação

Até a publicação da *Consolidação dos Dispositivos concernentes à educação profissional*, obra do Serviço de Remodelação, em 1926, as Escolas não tinham um claro programa de ensino a seguir. O seu decreto de criação, de nº 7.566/1909, em seu artigo 15, afirmava que os programas para os cursos seriam “formulados pelo respectivo diretor, de acordo com os mestres das oficinas, e submetidos à aprovação do ministro” (Decreto nº 7.566, 1909, p. 3). Desse modo, cada uma das dezenove Escolas teria liberdade não só para definir quais as oficinas seriam oferecidas aos aprendizes, como também definir seus programas. Uma liberdade que poderia não ser um bem tão desejado, posto que os diretores e, em especial, os mestres não tinham qualquer formação voltada para o ensino. Esse problema, inclusive, é bastante lembrado nos relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Em *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, Luiz A. Cunha também se refere a essa problemática liberdade em relação ao programa educativo nos primeiros tempos das Escolas: “nos primeiros anos, a excessiva liberdade que o programa educativo conferia a diretores e a existência de mestres despreparados foram, então, os responsáveis pelo mau funcionamento das

escolas, tornando-as simples escolas primárias, em que se fazia a aprendizagem de trabalhos manuais” (Cunha, 2005, p. 73).

Colocar nessa *excessiva liberdade* a culpa pelo mau funcionamento das Escolas em seus primeiros anos parece-nos exagerado. Afinal, além dela, essas Escolas sofriam com a escassez de verbas do governo federal, o reduzido apoio dos governos estaduais, as dificuldades de se trabalhar com uma clientela formada em sua maioria por analfabetos, além da já referida deficiência na formação dos mestres. Mas, sem dúvida, essa liberdade em relação ao programa educativo estabeleceu-se como uma das características essenciais das Escolas em seus primeiros tempos.

De qualquer modo, o mesmo decreto que gerou essa inconsistência e falta de uniformidade em relação ao programa de ensino aplicado nas Escolas de Aprendizes, estabelecia também os valores centrais que deveriam ser transmitidos aos aprendizes em sua formação. Nos considerando que introduziam o decreto, afirmava-se que essas instituições de ensino deveriam levar os alunos a “adquirir hábitos de trabalho profícuo”, afastando-os da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (Decreto nº 7.566, 1909, p.1). Dito de outro modo, através da cultura do trabalho, a Escola deveria disciplinar seus aprendizes.

O Regulamento de 1911, aprovado pelo Decreto nº 9.070, visava estabelecer regras mais claras para o funcionamento das Escolas, preenchendo lacunas deixadas pelo de nº 7.566/1909. Entre outros pontos, o Regulamento estabelecia que o período de aprendizado nas oficinas duraria quatro anos; revia a idade mínima para ingresso, alterada de 10 para 12 anos, certamente em consideração às dificuldades enfrentadas pelos mais jovens na aprendizagem de um ofício; permitia a contratação de professores adjuntos, em caso de frequência superior a 50 alunos nos cursos primário e de desenho, e de ajudantes de mestres de oficina, em caso de frequência acima de 30 alunos.

O mesmo Regulamento estabelecia, ainda, a criação de um museu escolar, “destinado a facilitar ao aluno o estudo de lição de cousas e desenvolver-lhe a faculdade de observação” (Regulamento, 1911, p. 5). Não temos qualquer nota sobre a instalação desse museu na Escola de Aprendizes de Natal, sendo bastante provável que o reduzido orçamento e a inadequação da sede da Escola às suas atividades tenham impedido a execução da proposta. De qualquer modo, o documento analisado aponta, pela primeira vez em relação às Escolas de Aprendizes, as *lições de coisas* como elemento importante para a formação do aprendiz. Substituindo a pedagogia do ouvir para a do olhar, a ideia dos museus escolares nascera ainda no século XIX (Paz, 2014, p. 1072).

Em seu parecer e no novo projeto dele derivado, Rui Barbosa propunha a criação de um museu pedagógico nacional pelo governo imperial, em lugar da vaga possibilidade que figurava no projeto de Leôncio de Carvalho de abertura desses museus onde houvesse escolas normais. No parecer de Barbosa, o museu nacional teria, entre outras atribuições, as funções de juntar e apresentar as invenções e aperfeiçoamentos da indústria nacional; bem como de constituir, por meios diversos, uma “escola completa de higiene escolar” (Barbosa, 1947, tomo 3, p. 198).

Além dos referidos pontos, o Regulamento também definia os deveres dos funcionários que compunham a Escola: o diretor, escriturário, professores e mestres das oficinas, porteiro-contínuo, adjuntos de professores e ajudantes de mestres. Uma das principais atribuições do diretor era repreender e admoestar os alunos que cometessem faltas na Escola, podendo mesmo excluí-los, em nome da manutenção da *disciplina* no ambiente escolar (Regulamento, 1911, p. 2). Esse poder foi exercido diversas vezes, devemos lembrar, como nos mostram os livros de matrícula. Também aos docentes e mestres das oficinas cabia o cuidado com a disciplina e a manutenção dos “preceitos de moral” em suas classes (Regulamento, 1911, p. 3).

Fica claro, como bem aponta Cunha, que as Escolas de Aprendizes adotaram, desde o seu princípio, uma “pedagogia corretiva” (Cunha, 2005, p. 66). O decreto de criação dessas Escolas, como vimos, não trazia nem indicava caminhos para um programa de ensino voltado para a formação de operários para atuar na indústria. Relativamente a esse ponto, o Regulamento de 1911 não traz avanços significativos. Percebemos, desse modo, que o caráter corretivo da Escola, voltado para a construção de “hábitos de trabalho profícuo” (Decreto nº 7.566, 1909, p. 1) e para o disciplinamento dos alunos, era bem mais manifesto do que sua função de formar mão de obra para a indústria nacional.

Isso explica porque a legislação referida até aqui apresenta, em diversos momentos, o termo *disciplina*, mas não trata, nem *en passant*, de métodos de ensino a serem adotados nas salas de aula ou nas oficinas⁴⁵. Os relatórios ministeriais, ao menos até a década de 1920, e as matérias do jornal local *A Republica* sobre a Escola também não discorrem sobre métodos de ensino, enfatizando, por outro lado, o rigor e a disciplina empregados na referida instituição de ensino. Essas características apareciam associadas a outras também tidas como fundamentais para

⁴⁵ A vaga referência à *lição de cousas* no artigo 40 do Regulamento de 1911 não é acompanhada por qualquer discussão, mesmo que breve, sobre métodos de ensino, ficando restrita sua aplicação, no texto do Regulamento, aos museus escolares.

a educação dos jovens aprendizes: a formação cidadã, associada ao trabalho, e o amor à pátria. Na figura 5, podemos ver as referidas características representadas:



Figura 5 - Fotografia da festa de encerramento do ano letivo de 1913, ocorrida em fins de novembro

Fonte: Arquivo do IFRN, pasta fachadas da Escola

Na foto, vemos o grupo de aprendizes da Escola, em 30 de novembro de 1913, reunidos para a festa de encerramento do ano letivo. Em relato de um ex-aluno da Escola, Evaristo Martins de Souza, vemos que tudo foi organizado para reforçar os valores que a instituição escolar desejava transmitir aos seus aprendizes. O diretor Sebastião Fernandes, responsável por dar o tom da festa, havia tratado com antecedência de “uniformizar todos os alunos, dando-lhes instrução militar que para tal fim arranjaram com o comandante da guarnição federal” (Sousa, [ca. 1952], p. 3), o capitão Felizardo Toscano de Brito. O batalhão escolar formara-se ainda em julho, composto por 80 aprendizes, como um “meio de manter a frequência e estimular os alunos” (“Coisas da terra”, 02 dez. 1913). Figurou, assim, como uma espécie de atividade extracurricular que, ao mesmo tempo, servia como estratégia para disciplinar os alunos e neles desenvolver o amor à pátria, pelas práticas militares, bem como tentava solucionar um problema já sério vivido pela Escola naquela época, a evasão de seus discentes.

Ainda para a festa, os alunos da oficina de Marcenaria, com as habilidades técnicas que haviam adquirido em seu curso, construíram sabres e espingardas de madeira, entre outros apetrechos bélicos, os quais podem ser visualizados na imagem. Ao centro dela, destaca-se outro elemento simbólico, a bandeira nacional, também fixada no frontão do prédio. Portando-a, os escolares caminharam pela cidade, contando ainda com uma banda marcial, composta pelos próprios aprendizes, que ditava o ritmo da passeata.

Aqueles jovens, no discurso do grupo dirigente local, visualizado no jornal *A Republica*, representavam uma transformação: de “pequenos vagabundos” (“Eschola”, 13 jan. 1910) a “pequeno operário” (“Coisas da terra”, 02 dez. 1913). Uma transformação possível pela disciplina através do trabalho, através da prática nas oficinas, à qual se aliava o amor à pátria. A nação ganhava ali seus “futuros defensores”, os homens que ajudariam a construir um “Brasil unido e forte” (“Coisas da terra”, 02 dez. 1913).

Naquele mesmo dia 30 de novembro de 1913, uma exposição escolar era realizada com os trabalhos dos aprendizes de todas as oficinas. Os alunos com melhor aproveitamento foram premiados, conforme estabelecia o regulamento de 1911 (Regulamento, 1911, p. 4). A informação sobre a exposição e a cerimônia de premiação⁴⁶ aparecem apenas no depoimento de Evaristo Martins de Sousa ([ca. 1952], p. 3). Não identificamos nas edições d'*A Republica* referência à exposição, que deveria coroar o aprimoramento técnico dos aprendizes. Era como se, de fato, para os que faziam o jornal, a preocupação com a disciplina, a moral e o patriotismo fosse elemento mais importante para a formação desses alunos do que o saber técnico que a Escola deveria proporcionar-lhes. O próprio depoimento de Sousa enfatiza mais o desfile cívico pelas ruas da cidade, além de destacar as qualidades do diretor da instituição, tido pelo palestrante como um “ótimo professor de Moral e Civismo” e “orador fluente”, capaz de discorrer “sobre qualquer assunto, quer moral quer patriótico” (Sousa, [ca. 1952], p. 4). Vê-se pela fala de Sousa que ao diretor cabia, em essência, o cuidado com a preservação da moral e da disciplina na instituição escolar. Não por acaso, até o ano de 1922, a Escola de Natal foi dirigida apenas por bacharéis em

⁴⁶ Segundo Sousa ([ca. 1952], p. 3), a cerimônia de premiação coroava os alunos com melhor desempenho no ano letivo. O regulamento de 1911, em seu artigo 20º, §2º, refere-se a prêmios concedidos “conforme o grau de aproveitamento obtido” pelos alunos; o artigo seguinte trata de prêmios oferecidos pela exposição de artefatos. O artigo 36 novamente trata da distribuição de prêmios, associando-os, dessa vez, à realização de exames anuais (Regulamento, 1911, pp. 3-5). Seja por qual razão for, a distribuição de prêmios era uma estratégia para manter o aluno na Escola, considerando os altos índices de evasão que a marcavam.

Direito – Sebastião Fernandes, Silvino Bezerra Neto e Adalberto Silva de Araújo Amorim – homens que reforçavam o discurso da ordem para o progresso⁴⁷ e da disciplina.

O regulamento de 1918, aprovado pelo Decreto de nº 13.064 daquele ano, não alteraria de maneira significativa a realidade analisada por nós até aqui. O que se via, por parte do Estado brasileiro, eram muito mais incertezas do que convicções em relação aos rumos da educação profissional no país. Essas incertezas levaram os governos que se sucediam a lançar diversos decretos e regulamentos na tentativa de superar os problemas vivenciados pelas Escolas. Um dos obstáculos, como apontamos, era a falta de profissionais preparados para atuar nas oficinas e salas de aula. Visando uma melhor seleção de professores, mestres e seus auxiliares, o regulamento estabeleceu a realização de concursos para esses cargos. Pensando ainda em diminuir os índices de evasão, foram estabelecidos percentuais maiores da renda das Escolas a serem destinados aos alunos na forma de prêmios e diárias (Regulamento, 1918).

Outro sério obstáculo enfrentado pelas Escolas, porém, não foi atacado pelo novo regulamento: a falta de definição de um programa de ensino que pensasse com certa uniformidade a formação dos aprendizes nas diversas Escolas espalhadas pelo país. O artigo 23 do novo regulamento apenas repetia, *ipsis literis*, o artigo 22 do anterior, de 1911, ao afirmar que “os programas para os cursos e oficinas serão formulados pelos professores e mestres de oficinas, adoptados provisoriamente pelo diretor e submetidos à aprovação do ministro” (Regulamento, 1918, p. 4). Mas esses docentes, como afirmou Celso Suckow da Fonseca, saídos “dos quadros do ensino primário”, não tinham “nenhuma ideia do que necessitariam lecionar no ensino profissional” (Fonseca, 1986, p. 182). Ainda levaria um tempo para que o problema fosse atacado pelo governo brasileiro.

3.3 O Serviço de Remodelação do Ensino Profissional: reformar é preciso!

Foi mais precisamente em 1920, com a criação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, vinculado à Diretoria Geral de Indústria e Comércio, que se iniciou uma discussão mais intensa sobre a necessidade de reformulação das Escolas, inclusive em relação aos programas e metodologias de ensino nelas aplicadas. Nas palavras do Ministro Ildefonso Lopes, além das sedes das Escolas e de seus aparelhos, era fundamental que os “métodos de ensino” sofressem “as transformações impostas pelas práticas mais modernas e eficientes” (Lopes, 1921, p. XLIII).

⁴⁷ Irlen Gonçalves e Hozana Souza analisam muito bem esse discurso ao tratarem do perfil dos presidentes do Estado de Minas Gerais entre 1891 e 1930, quase todos eles também bacharéis. As autoras analisam, em especial, relatórios de governo, atentas ao discurso da educação para o trabalho presente nas falas dos presidentes (Gonçalves & Souza, 2014).

Como bem aponta Fonseca, à época em que começou a atuar o Serviço de Remodelação, “os programas de ensino variavam de escola a escola, faltando-lhes unidade”. (Fonseca, 1986, p. 201). A função primordial do Serviço, liderado pelo engenheiro João Luderitz, seria construir essa unidade. A escolha de Luderitz não foi à toa. Ele e os demais membros do Serviço eram funcionários do Instituto Parobé, localizado em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, única instituição que, nas palavras de Fonseca, funcionava a “inteiro contento” (Fonseca, 1986, p. 201).

Nessa perspectiva, observamos que as mudanças propostas para as Escolas de Aprendizes pelo Serviço de Remodelação seguiam o modelo de ensino já praticado no Instituto Parobé. Nessa instituição, o ensino primário era completamente apartado do ensino de ofícios; aquele era de natureza propedêutica, com duração de quatro anos, após o que os discentes iam para os cursos profissionais. Nas Escolas de Aprendizes, o ensino primário era oferecido simultaneamente ao de ofícios. Não havia ligação, porém, entre as ditas aulas teóricas e aquelas que eram oferecidas nas oficinas. Além do que, podemos imaginar⁴⁸ que, como muitos alunos chegavam às Escolas analfabetos (Vieira, 1914, p. XXVIII), o maior dispêndio de tempo na sua formação fosse com o processo de alfabetização.

Ao refletir sobre a citada falta de conexão entre a “educação humanística” e a “aprendizagem manual dos ofícios”, o Ministro Ildefonso Lopes afirmava que devia haver a

mais íntima ligação entre as aulas teórico-práticas e os trabalhos de oficina, para que com poucos padrões educativos de obras a serem executadas pelos alunos, se lhes possa dar, além de elementos de tecnologia e desenho industrial, as noções imprescindíveis de matemática elementar e rudimentos de ciências naturais aplicadas às profissões, de vernáculo aplicado à redação da correspondência e contabilidade das indústrias, tudo diretamente ilustrado com casos concretos dos problemas (Lopes, 1921, p. 452)

Mesmo que sem referir-se diretamente, Lopes apontava a aplicação das *lições de coisas* como uma saída para aquela formação deficitária oferecida aos discentes das Escolas de Aprendizes. Os “casos concretos” que deveriam ilustrar os saberes transmitidos nas Escolas estariam diretamente ligados ao cotidiano do aluno, à sua realidade. Os saberes referidos, por sua vez, eram aqueles diretamente ligados ao mundo do trabalho, ao ofício que aqueles aprendizes deveriam dominar. Temos aí um ensino prático, voltado para o fazer a partir de exemplos concretos,

⁴⁸ Nossa hipótese parte, em especial, de elementos apresentados nos relatórios ministeriais, os quais apontam que a maior parte dos alunos matriculados nas Escolas eram analfabetos. Não temos, porém, um quadro das disciplinas vigentes nessas instituições entre 1909 e 1926, bem como da distribuição de suas cargas horárias, que nos permita apontar com certeza qual era a prioridade em relação à formação do aluno: a alfabetização ou o aprendizado de um ofício. A partir de 1926, temos a *Consolidação dos dispositivos concernentes ao Ensino profissional*, que prioriza, claramente, a formação técnica, como veremos. Mesmo com a Consolidação, porém, não se pode desconsiderar que havia uma real necessidade de se alfabetizar o aprendiz que ingressava nas Escolas.

e pragmático, posto que se pretende objetivo, de modo a evitar a dispersão que antes marcava o ensino nas Escolas, cujo rumo não era claro, nem preciso.

As mudanças almeçadas não foram, é claro, alcançadas no ritmo pretendido. Em 1923, as queixas continuavam a aparecer no relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que naquela época era já dirigido por Miguel Calmon du Pin e Almeida. O ministro mostrava-se em sua fala particularmente preocupado com a formação – ou a falta de – dos mestres e contramestres das Escolas, por não terem eles “habilitações suficientes para ensinar a tecnologia dos ofícios, o desenho industrial, a física e química elementares” (Almeida, 1926, pp. 242-243). A preocupação não era nova. Contudo, o olhar sobre ela parecia ser distinto do que vimos antes. Havia mais urgência em resolver o problema, o que não significa, é certo, que se ache logo uma solução para ele.

A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz era apontada pelos que geriam a educação profissional no Brasil como uma saída. Criada pela prefeitura do Distrito Federal através do Decreto de nº 1880, de 11 de agosto de 1917, a Escola foi inaugurada no ano seguinte, em solenidade realizada no dia 9 de novembro. Pouco menos de um ano depois, em agosto de 1919, o decreto federal de nº 13.721 autoriza o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio a entrar em acordo com a prefeitura do Distrito Federal, no intuito de transferir a Escola para a alçada do governo federal, o que de fato se concretizou no ano de 1920.

Naquele ano de 1920, segundo o ministro Ildefonso Lopes, o programa de ensino – em essência, ainda o que havia sido posto em vigor pela prefeitura – não correspondia “absolutamente aos intuítos da formação de mestres e contramestres” (Lopes, 1921, p. 453) para as Escolas de Aprendizes. Mas o currículo da Escola Normal foi sendo alterado, adaptando-se às reformas administrativas e pedagógicas propostas pelo governo federal (Cardoso, 2000, p. 7). Sete anos depois da fala de Lopes, o ministro Geminiano Castro comemorava o aumento da concorrência para as vagas da instituição e o fortalecimento do seu papel no “preparo do mestre para as escolas de aprendizes e para a indústria em geral” (Castro, 1929, p. 247).

O desejo de criação de outras Escolas Normais técnicas, de modo a atingir o extremo norte e o sul do Brasil, como expresso no relatório ministerial de 1920 (Lopes, 1921, p. 462), não foi, porém, alcançado. As fontes pesquisadas, entre as quais os próprios relatórios ministeriais, não nos dão notícias sobre mestres e contramestres da Escola de Aprendizes de Natal que tenham se formado, ou mesmo ingressado, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brasil. Para os

daqui, a Escola do Rio devia ser uma realidade distante. Alguns mestres da Escola de Artífices de Natal foram aprendizes da mesma instituição escolar, aprendizes de uma Escola que se queria reformar.

Também a divisão das oficinas em seções, proposta desde 1920, não caminhava a contento. Pelo novo ordenamento que se queria estabelecer, as oficinas correlatas seriam agrupadas em seções. Haveria seis delas: a de trabalhos em madeira; a de trabalhos em metal; a de condutores de máquinas e instalações elétricas; a de artes gráficas; a de artes decorativas; e a de eletroquímica (Lopes, 1921, pp. 456-457). A proposta apresentada pelo Serviço de Remodelação era a de que o ensino elementar fosse “tendenciosamente preparatório, para o ambiente industrial” (Lopes, 1921, p. 456), sendo valorizado, nessa perspectiva, o ensino profissionalizante. A divisão em seções encaixava-se a essa nova perspectiva, na medida em que possibilitaria ao aprendiz uma formação mais especializada dentro de sua futura área de atuação como profissional.

Mas, em 1923, apenas as Escolas de Aprendizes de Florianópolis (estado de Santa Catarina), Curitiba (estado do Paraná), São Paulo (estado de São Paulo), Campos (estado do Rio de Janeiro) e Recife (estado de Pernambuco) haviam iniciado o ensino industrial por grupos de ofícios, após terem passado por significativos reparos materiais em suas sedes. A Escola de Natal, como apontaremos no capítulo seguinte, carecia ainda de reformas que permitissem a ela se adequar à nova proposta de ensino apresentada pelo Serviço de Remodelação.

Três anos depois, já em 1926, por meio de portaria emitida pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em 13 de novembro daquele ano, foram consolidados os dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices. Como bem aponta Celso S. da Fonseca, a Consolidação representou um momento significativo na história do ensino profissional no Brasil, pois “foi com ela que as escolas passaram a ter currículos uniformes e, por conseguinte, unidade de ensino” (Fonseca, 1986, p. 210). Esse parece ser, de fato, o ponto essencial do documento. Ele é o primeiro, na história que contamos, a buscar essa uniformidade curricular, não visualizada no decreto de 1909 e nos regulamentos de 1911 e 1918.

Concebemos aqui o currículo, à luz de Antonio Moreira e Tomaz Silva, como um

Artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. [...]. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (Moreira & Silva,

2000, pp. 7-8).

Em outras palavras, o currículo proposto em 1926 não pode ser visto como produto isolado do Serviço de Remodelação; pelo contrário, ele guarda elementos das relações de poder que envolviam a sociedade brasileira nessa época, uma sociedade composta por elementos tidos como perigosos pelos que comandavam a República brasileira, homens que precisavam ser reformados para se adequar aos ideias do regime estabelecido em 1889. É com esse imperativo de reformá-los que será construído o novo, talvez possamos dizer o primeiro, currículo das Escolas de Aprendizes.

Nem tudo, porém, era novo na Consolidação. As discussões sobre espaço escolar e higiene – aspectos primordiais presentes no parecer de Rui Barbosa – não avançaram no documento de 1926. Nesses pontos, a Consolidação apenas repetia, do artigo 29 ao 32, o que estava presente no regulamento de 1911, do artigo 31 ao 34, e no de 1918, do artigo 29 ao 32. Esses artigos não chegavam a trazer as minúcias presentes na argumentação de Rui Barbosa. Muito pelo contrário, eram bastante sucintos em relação aos aspectos abordados, referindo-se apenas à necessidade de local “suficientemente espaçoso” para abrigar as oficinas; à relevância da incidência de “bastante luz solar” nesses espaços; além de meios que garantissem “o mais completo asseio e higiene” do ambiente escolar (Castro, 1928, p. 257; Regulamento, 1911, p. 5; Regulamento, 1918, p. 5). A higiene estava mais relacionada, na Consolidação, às leituras que deveriam ser feitas pelos alunos. Referimo-nos, aqui, mais a uma higienização moral do que do corpo, propriamente. Nesse ponto, o Serviço de Remodelação faz forte investimento, como veremos logo adiante.

Relativamente à busca pela unidade curricular, a Consolidação de 1926 reforçava a organização dos ofícios em Seções, ampliadas de seis para nove. Além das de madeira, metal, artes decorativas, artes gráficas, artes têxteis e trabalhos de couro, aqui já mencionadas, foram propostas as seções de fabrico de calçados, feitura do vestuário e de atividades comerciais. A tabela 6 apresenta a distribuição dos ofícios por seção e por época.

Tabela 6 - Divisão dos ofícios por Seção e época, de acordo com a Consolidação de 1926

Seção	3º ano	4º ano	1º ano complementar	2º ano complementar
Trabalhos de madeira	Trabalhos de vime, empalhação, carpintaria e marcenaria.	Beneficiamento mecânico de madeira e tornearia	Construções de madeira, em geral, de acordo com as indústrias locais	Especialização
Trabalhos de 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 e tinturaria	Especialização
Trabalhos de couro	Obras de correio	Trabalhos de cortume 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 à mão	Feitura e acabamento	Moldes e cortes	Especialização
Atividades comerciais	Dáctilo-estenografia	Arte do reclamo e prática de contabilidade		Especialização

Fonte: elaboração própria, a partir de dados presentes na Consolidação de 1926, publicada no relatório ministerial desse ano (Castro, 1928, pp. 244-245).

O historiador Gilson Queluz identifica nessa nova divisão a busca por uma maior especialização do trabalho. Em suas palavras, era intenção de Luderitz e dos membros do Serviço de Remodelação disseminar um novo modelo capaz de levar a termo a “transmissão de um alfabetismo técnico que incluísse os ritmos e hábitos da produção industrial no ambiente escolar” (Queluz, 2000, p. 183). De fato, pela nova organização do ensino profissional, vemos que o aprendiz passava, ao longo de sua trajetória na Escola, por um processo de afinamento de saberes e técnicas relacionados ao seu ofício, com o incentivo, nas oficinas, ao desenvolvimento de um ritmo mais acelerado de produção, inclusive pela instalação de equipamentos mais modernos.

Nos primeiros dois anos, por meio dos cursos primário e de desenho, o aluno deveria adquirir os conhecimentos rudimentares capazes de permitir-lhe, na sequência de seus estudos, um

maior aproveitamento na área técnica. Nesse tempo, em paralelo aos referidos cursos, o discente se dedicaria também à aprendizagem de trabalhos manuais, como uma espécie de “estágio pré-vocacional da prática dos ofícios” (Castro, 1928, p. 244), o que reforçava o caráter propedêutico dessa primeira fase do aluno na Escola. Os dois anos seguintes eram dedicados ao desenvolvimento do saber técnico. Os anos complementares, em especial o último, eram voltados para a especialização do aluno na área de formação que escolhera.

Essa lógica da especialização, da primazia do ensino técnico, a partir da divisão das oficinas em seções e, de maneira mais ampla, da uniformização do currículo, já está posta em 1920, quando o Serviço de Remodelação começou a atuar na busca pela industrialização do ensino. A passagem a seguir, retirada do relatório ministerial de 1920, expressa bem o que se desejava com a reforma no ensino das Escolas de Aprendizes:

No ensino propriamente técnico, no preparo do operário como tal, feita a adaptação do analfabeto nos dois primeiros anos da escola, com o ensino elementar tendenciosamente preparatório, para o ambiente industrial, deve naturalmente ser dada a maior importância à educação profissional e convém aí em 3 ou 4 anos de curso técnico, fazer o aluno percorrer as 3 ou 4 oficinas componentes de uma seção de profissões correlatas, agrupadas de acordo com a tendência local (Lopes, 1921, p. 456).

Ao analisarem essa reforma em suas teses, Gilson Queluz (2000), Rita Gurgel (2007) e Francisco Sousa (2015) apontam que o Serviço de Remodelação liderado pelo engenheiro João Luderitz desejava realizar a industrialização do ensino profissional no Brasil. Gurgel, inspirada em Queluz, afirma que “a divisão em seções significou o desejo de Luderitz de ver manifestadas as pretensões do *taylorismo* na reorganização das oficinas” (Gurgel, 2007, p. 94). O *taylorismo* é, em síntese, um modelo de administração científica do trabalho, desenvolvido pelo engenheiro americano Frederick Taylor (1856-1915), difundido a partir do início do século. Nas palavras de Michele Perrot, em artigo intitulado *As três eras da disciplina industrial na França do século XIX*, esse modelo representou a “vontade de constituir uma ‘ciência do trabalho’ [...]. [Ele] é o ponto de chegada e a parte mais visível de uma racionalização geral que atinge todos os países industrializados, e que se acelerará com a guerra” (Perrot, 1988, pp. 77-78).

Essa realidade é vivida também em Portugal. Ao analisar a trajetória da Escola Prática Comercial Raul Dória, do ano de 1902 a 1921, Afonso explica que “o ensino surge [nos primórdios do século XX] como fundamento da preparação dos operários perante as transformações que o sector produtivo atravessava, particularmente o lento desestruturar do sistema oficial, pela introdução das máquinas [...] e a paulatina *racionalização da organização do trabalho*” (Afonso,

1997, p. 267, grifo nosso). Parece-nos que o autor, ao tratar dessa *racionalização da organização do trabalho*, se refere a um processo similar ao apresentado por Perrot, de aproximação entre o ensino e a realidade de transformações econômicas vivenciadas pelos países industrializados ou em processo de industrialização no início do século XX. Relativamente à realidade do Brasil, as Escolas de Aprendizes nasceram com esse objetivo de preparar o operariado para servir às indústrias, mas a ênfase nessa formação mais prática e pragmática só pode ser verificada mesmo a partir da década de 1920.

Perrot (1988) identifica ainda que essa disciplina para o trabalho, “cada vez mais invisível” (p. 80), é interiorizada no ser também através da educação e, em especial, dizemos nós, por meio da educação escolar, que busca se justificar no Brasil, entre fins do século XIX e as primeiras décadas do XX, pelos preceitos da moderna ciência. Essa educação escolar se encarregaria de transmitir “os valores da utilidade e do trabalho”, de modo a modelar “a consciência dos homens que se definem pelo seu lugar num processo de trabalho” (Perrot, 1988, p. 80).

Em outras palavras, intenta-se levar o mundo do trabalho para a Escola. Numa perspectiva ideal, a Consolidação deveria fazer das Escolas de Aprendizes uma extensão da fábrica, interiorizando no aprendiz/operário a disciplina do trabalho, a especialização das atividades e a aceleração do tempo. Mas o que de fato foi realizado nas Escolas a partir da Consolidação, em especial na Escola de Natal?

O relatório do ano de 1928 referia-se ainda à necessidade de uma reforma na educação profissional. Entre outros pontos, afirmava-se que era imperativo revisar o regulamento de 1918, que permaneceu vigente ao longo das décadas de 1920 e 1930. Isto porque a Consolidação de 1926 não tinha força de regulamento; cabia a ela complementar o que estava disposto no documento aprovado pelo Decreto nº 13.064/1918⁴⁹. Retomando o relatório de 1928, vemos que o ministro Geminiano Castro apontava também a necessidade de criação de uma Inspeção que exercesse permanentemente a inspeção das Escolas de Aprendizes, sem o que “jamais poderá ser eficaz qualquer ação remodeladora de caráter técnico” (Castro, 1929, p. 27) nesses estabelecimentos de ensino. Isso porque, na visão do ministro, faltava um elo de ligação claro entre o “centro orientador” das reformas – o próprio governo federal, mais diretamente representado na

⁴⁹ Nas palavras de Queluz, “a Consolidação de 1926, que era o instrumento legal procurado por Luderitz, foi contestado em sua validade jurídica, por ser uma simples portaria que procurava substituir um regulamento aprovado pelo Congresso Nacional” (2000, p. 182).

década de 1920 pelo Serviço de Remodelação – e os “órgãos executores”, as próprias Escolas, inseridas em contextos locais bem distintos.

Os ruídos entre esse centro e as periferias, representadas pelas Escolas, serão lembrados com frequência nos relatórios ministeriais. É certo que há um discurso do centro que transfere, constante e estrategicamente, a responsabilidade pelos fracassos das Escolas às gestões locais. Mas o que podemos tirar de mais importante nesse discurso é a clara distância entre o que estava previsto e idealizado nos documentos oficiais e aquilo que se produzia no chão, nas oficinas, das Escolas.

Na realidade da Escola de Natal, verificamos algumas mudanças importantes. Na década de 1920, a Escola, já em uma sede mais ampla, passou por reformas significativas em sua estrutura a partir dos meados daquela década. Após idas e vindas, incluindo desistência na realização das obras de reforma por parte do engenheiro Omar O’Grady, a ala esquerda do edifício escolar foi concluída em 1928 (Castro, 1929, p. 29). Pouco antes, na gestão de Valdomiro Fetterman, foi concluído o “resto das instalações, inclusive as do assentamento do maquinário elétrico das oficinas” (Sousa, [ca. 1952], p. 5). Em síntese, do ponto de vista material, vemos a Escola sendo adaptada à nova realidade de ensino proposta pelo Serviço de Remodelação.

Mas até que ponto as práticas de ensino foram alteradas? Infelizmente, as fontes de pesquisa que temos pouco mostram as vozes de aprendizes, professores e mestres que fizeram parte da Escola nesse período. A exceção é mesmo o depoimento de Evaristo Martins de Souza, ex-aluno e mestre da oficina de marcenaria. Em sua palestra, intitulada *Evocando o passado de nossa Escola*, referiu-se à expectativa gerada pela Reforma do ensino profissional: “Quando esta Escola teve conhecimento da reforma do Ensino Profissional, em 1920, operou-se em todos nós um verdadeiro alento, por sabermos que as Escolas teriam que passar por uma remodelação geral” (Sousa, [ca. 1952], pp. 4-5). As palavras de Souza indicam que o quadro anteriormente vivenciado pela Escola devia gerar preocupação em seus dirigentes, professores e mestres, que, pelo sentimento expresso pelo palestrante, viam na reforma proposta pelo Serviço de Remodelação a possibilidade de dar à Escola um novo rumo, de modo a resolver problemas tão marcantes nos primeiros anos de seu funcionamento, entre os quais estavam os altos índices de evasão, baixa frequência e reduzidíssimo número de concluintes.

Apesar do clima de otimismo vivido pela Escola no início da década de 1920, a sequência do relato de Evaristo Souza não tem um tom muito positivo. Relativamente à gestão da Escola, o

último diretor a merecer seus elogios é Waldomiro Fetterman, pelas transformações materiais que empreendeu na instituição. Os que se seguiram a ele, a partir do ano de 1927, entre os quais Alcides Raupp, último dos indicados pelo Serviço de Remodelação para administrar a Escola, não trouxeram boas lembranças ao palestrante, que em poucas palavras apresenta sua visão sobre a época: “o certo é que os Diretores de então, com raras exceções, muito pouco fizeram em prol do engrandecimento desta Escola” (Sousa, [ca. 1952], p. 5). É interessante que nos referimos a um momento fundamental da implantação dos dispositivos apresentados na Consolidação de 1926. Mas as palavras de Sousa refletem também, ao tratar da Escola na qual viveu entre fins da década de 1920 e início da de 1930, um certo ressentimento, como se pode ver na referência que fez a Paulo Sarmento, diretor da Escola entre 1931 e 1935: “sua gestão passou em brancas nuvens [...]. Fui uma de suas vítimas”.

Não por esse ressentimento apresentado por Sousa, mas pela necessidade de confrontar sua visão com outras, entendemos ser fundamental analisar fontes distintas. Consultando os relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, temos acesso, por exemplo, a dados sobre a evasão das Escolas, inclusive a de Natal. Se compararmos os dados dos anos de 1924 a 1926 com os primeiros anos da década de 1930⁵⁰, observaremos até um crescimento nos índices de evasão. No primeiro período, a média desses índices ficou em 8,8%; no período seguinte, esse média ficou bem próxima a 26%. Faltam-nos, infelizmente, dados sobre o período de 1927 a 1930.

Outro elemento a ser analisado a partir da atuação do Serviço de Remodelação é a produção e renda das oficinas das Escolas de Aprendizes. Era objetivo do Serviço elevar essa produção e renda, inclusive permitindo que as Escolas pudessem receber encomendas de particulares (Castro, 1928, pp. 254-255), situação não especificada nos regulamentos de 1911 e 1918. Mais interessante ainda é observar que a Consolidação procura incorporar às Escolas a ideia do lucro, “20% no máximo, sobre os preços de custo de obra” (Castro, 1928, p. 255), algo também não previsto nos regulamentos anteriores e que torna tais instituições ainda mais próximas da lógica industrial que o Serviço de Remodelação busca implantar.

Nesse intento, é possível observar algum sucesso. Especificamente em relação à produção da Escola de Natal, os dados são mais escassos, indo até o ano de 1928, com algumas lacunas. Mas se observamos os anos de 1927 e 1928, em comparação a anos anteriores à Consolidação,

⁵⁰ Lembremos que, nesse período, o movimento conhecido como *Revolução de 1930* estabeleceu um novo governo no Brasil, liderado por Getúlio Dornelles Vargas. Nesse momento, o Serviço de Remodelação do Ensino profissional deu lugar à Inspeção do Ensino Profissional Técnico. O novo currículo proposto pelo Serviço, presente na Consolidação, com sua intenção de industrializar o ensino, permaneceu ativo.

veremos que a produção nas oficinas aumentou significativamente. No ano de 1928, por exemplo, os artefatos produzidos nas oficinas da Escola de Natal alcançaram um montante superior a seis contos de réis (Castro, 1929, s.p.). Quatro anos antes, em 1924, a soma dos artefatos produzidos ficara em pouco menos de um conto e trezentos mil réis⁵¹ (Almeida, 1928, p. 376).

No âmbito nacional, os dados coletados por Cunha também dão conta de um aumento bastante expressivo tanto na produção quanto na renda das Escolas de Aprendizes. Esse aumento é verificado justamente a partir de 1927, quando a produção nas oficinas das Escolas praticamente dobra em relação ao ano anterior: cerca de 162 contos, contra pouco mais de 87 em 1926 (Cunha, 2005, p. 91). Esses dados sugerem que o modelo de industrialização do ensino, aplicado principalmente nas oficinas, surtiu algum efeito, o que é devido, certamente, a dois fatores: as transformações materiais vividas pela Escola, incluindo a chegada de novos equipamentos às oficinas, bem como as alterações no currículo, propostas pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional.

O número de concluintes, porém, continuou baixo. A Escola formava poucos alunos. Muitos ficavam pelo meio do caminho, como já apontamos. Na década de 1920, momento da atuação do Serviço de Remodelação, essa realidade não mudou. Em 1920 e 1922, a Escola forma apenas três alunos; em 1923, esse número cai para dois. O ano de 1919 foi, dos que conseguimos pesquisar, aquele com maior número de formandos, oito ao todo. Infelizmente, faltam-nos dados dos anos de 1924 a 1937, mas aqueles coletados por Cunha (2005, p. 109), referentes a diversas Escolas de Aprendizes, dão conta de uma realidade muito próxima à que apresentamos aqui.

O próprio Cunha (2005) procura explicar os porquês de tantos alunos terem abandonado as Escolas antes do término de seus cursos. Além dos aprendizes que eram excluídos a bem da ordem, da decência e da disciplina, por exemplo, havia muitos outros que abandonavam as Escolas para ingressar mais cedo no mercado de trabalho, com o intuito de ajudar no sustento de suas humildes famílias. Supomos que o abandono pela razão explicitada tenha se tornado ainda mais frequente após a reforma curricular implementada pelo Serviço de Remodelação, posto que, a partir dela, os alunos passaram a ter contato com seu ofício mais cedo.

Essa reforma curricular, devemos dizer, não se restringia à nova divisão das oficinas em seções, como apontamos acima. As mudanças passavam também pelo estabelecimento claro do

⁵¹ Esses dados são apresentados de maneira mais sistemática no Capítulo IV.

quadro das disciplinas que os aprendizes deveriam cursar ao longo dos seis anos de sua formação, estando inclusos os dois anos complementares, o qual era válido para todas as Escolas de Aprendizes espalhadas pelo Brasil. Para analisarmos melhor a distribuição dessas disciplinas, sua carga horária, bem como que formação se pretendia dar aos aprendizes por meio delas, apresentamos a tabela 7:

Tabela 7 - Distribuição das disciplinas, segundo a Consolidação de 1926

Disciplinas/carga horária (aulas por semana)									
1º ano (36)	Leitura e escrita (8)	Caligrafia (2)	Contas (6)	Lição de Coisas (2)	Desenho e trabalhos manuais (15)	Ginástica e canto (3)	Elementos de Geometria (2)	Instrução moral e cívica (1)	Geografia e História pátria (2)
2º ano (38)	Leitura e escrita (6)	Caligrafia (2)	Contas (4)	Lição de Coisas (2)	Desenho e trabalhos manuais (16)	Ginástica e canto (3)	Geometria (3)	Instrução moral e cívica (1)	Geografia e História pátria (2)
3º ano (42)	Português (3)	Caligrafia (2)	Aritmética (3)	Lição de coisas (2)	Desenho ornamental e de escala (8)	Aprendizagem nas oficinas (18)	Geometria (3)	Instrução moral e cívica (1)	Geografia e História pátria (2)
4º ano (48)	Português (3)	Desenho industrial e tecnologia (6)	Aritmética (3)	Rudimentos de Física (2)	Desenho ornamental e de escala (6)	Aprendizagem nas oficinas (24)	Geometria (3)	Instrução moral e cívica (1)	
1º ano compl. (48)	Escrituração de oficinas e correspondência (4)	Desenho industrial e tecnologia (9)		Física experimental e noções de química (4)		Aprendizagem nas oficinas (24)	Geometria aplicada e noções de álgebra e de trigonometria (4)		Noções de História natural (3)
2º ano compl. (48)	Correspondência e escrituração de oficinas (3)	Desenho industrial e tecnologia (9)		Noções de física e química aplicada (3)	Noções de mecânica (2)	Aprendizagem nas oficinas	Álgebra e trigonometria elementar (2)		História natural elementar (2)

 Fonte: elaboração própria, a partir de dados presentes na *Consolidação dos dispositivos concernentes ao ensino profissional* (Castro, 1928, pp. 246-247)

A tabela permite uma rápida visualização do processo de especialização de saberes e técnicas selecionados para a formação do aprendiz. Na medida do possível, em cada uma de suas colunas, distribuimos disciplinas da mesma área ou de áreas correlatas, para percebermos a evolução desses saberes e técnicas no decorrer do processo formativo do discente, tanto em relação ao aprofundamento dos conteúdos como quanto à carga horária cobrada. Por meio da tabela, faremos algumas ilações sobre o ensino praticado nas Escolas de Aprendizes Artífices e a formação desejada para os alunos que ingressavam nessas instituições.

No primeiro ano, por exemplo, vemos que a disciplina de leitura e escrita tem carga horária de oito aulas semanais, cada uma com duração mínima de cinquenta minutos⁵², conforme estabelecia a Consolidação (Castro, 1928, p. 246). Considerando a carga semanal de aulas, apenas a disciplina em questão ocupava pouco mais de 22% do tempo dos alunos na Escola. Essa carga horária de leitura e escrita mais elevada no primeiro ano de formação deve-se ao fato, reiteradas vezes apresentado nos relatórios ministeriais, de muitos discentes chegarem às Escolas na condição de analfabetos. No ano seguinte, essa carga horária, embora continue elevada, é diminuída em relação ao ano anterior.

Deve-se observar, ainda, que a disciplina em questão era eminentemente prática. Tratava-se mesmo do momento de desanalfabetização dos aprendizes por meio dos exercícios constantes. Não havia, nesse primeiro momento, preocupação com a norma, com as regras gramaticais. Apenas no terceiro e quarto anos, os alunos passavam a ter aulas de português, após o referido processo de desanalfabetização. Era, então, o momento de aprender as normas da língua, sua estrutura, funcionamento. No primeiro e segundo ano complementares, o saber apreendido nos anos anteriores teria uma aplicação prática, diretamente voltada à formação técnica, por meio da disciplina de Escrita de oficinas e correspondência. Vemos, portanto, que essas disciplinas correlatas apresentam saberes que seguem uma gradação positiva, levando os alunos a uma crescente especialização.

Essa gradação positiva é igualmente observada na disciplina de geometria e suas correlatas. Inicialmente, no 2º ano de seus cursos, os aprendizes acompanhavam a disciplina de elementos de geometria. Em seguida, no 3º e 4º anos, após conhecer na prática os *elementos de geometria*, os alunos construíam a construir uma base mais teórica na disciplina de Geometria. Nos

⁵² O estabelecimento da duração das aulas é mais uma das novidades apresentadas na Consolidação de 1926, posto que nem o regulamento de 1911 nem o de 1918 apresentavam qualquer definição a respeito da extensão das aulas.

anos complementares, como já ficou claro, esses aprendizes passavam por um afunilamento dos saberes e técnicas relacionados ao seu ofício, de modo a observar e apreender a aplicabilidade desses saberes e técnicas no seu campo de trabalho. No caso em questão, essa especialização se dava por meio das disciplinas de Geometria aplicada e noções de álgebra e de trigonometria (1º ano complementar) e Álgebra e trigonometria elementar (2º ano complementar).

Um último exemplo são as disciplinas de Física e Química. Inicialmente, no 4º ano, o aluno tinha contato com os rudimentos da Física. Já no 1º ano complementar, estudava Física experimental e noções de Química. No ano de conclusão de seus estudos, deparava-se com a disciplina de Noções de Física e Química aplicada. Em todos esses exemplos, o método que parece acompanhar essas disciplinas era o das lições de coisas, que visava estimular o aprendiz a partir do prático para o teórico, do tangível para o que se desconhecia, do concreto ao imaginário. A *lição de coisas* aparecia, ainda, como disciplina a ser cursada pelos alunos nos seus três primeiros anos de formação, servindo como base às demais.

Partindo ainda da tabela, devemos observar que o incentivo à prática voltada para a formação profissional é dado desde o 1º ano do curso. Há pouco, dizíamos que a necessidade de desanalfabetização dos alunos fazia com que a disciplina de leitura e escrita tivesse elevada carga horária, alcançando uma parcela de pouco mais de 22% do total de aulas dos aprendizes. A disciplina com carga horária mais extensa nos dois primeiros anos de formação dos alunos era, contudo, a de Desenho e trabalhos manuais, com 15 horas/aulas no primeiro ano e 16 horas/aulas no ano seguinte, ocupando, respectivamente, 41,7% e 42,1% da carga horária total desses anos.

A clara intenção da comissão liderada pelo engenheiro João Luderitz era de estabelecer nas Escolas de Aprendizizes um sistema de ensino que formasse o hábil operário, familiarizando, desde cedo, o aprendiz com a rotina do trabalho, de modo a levá-lo, desde o 1º ano, a conhecer e internalizar essa rotina, bem como ter um contato mais próximo com as ferramentas de trabalho. Ao chegar ao 6º ano, o aprendiz teria tido uma alta carga horária destinada ao aprendizado do ofício, o que lhe possibilitava sair da Escola com experiência de oficina mais ampla do que na formação que se propunha anteriormente.

Observe-se, além disso, que um ritmo de trabalho mais acelerado era imposto ano a ano na Escola. No primeiro ano, os alunos tinham uma carga horária semanal de 36 horas/aulas. No ano seguinte, esse número subia para 38 e, no terceiro ano, chegava a 42. No último ano regular e nos

anos complementares, essa carga horária passava para 48 horas/aulas semanais, um aumento percentual de cerca de 33,3% em relação ao primeiro ano. Desse modo, vê-se que, ano a ano, os aprendizes viam recrudescer suas atividades, com especial ênfase no trabalho nas oficinas.

A tabela de horários representada abaixo (Figura 6), anexada a um livro de créditos e pagamentos da Escola, também nos ajuda a perceber essa intensa rotina de atividades realizadas pelos aprendizes de Natal:

----- 2º ANO -----						
	Segunda F.	Terça feira	Quarta feira	Quinta feira	S. feira	Sábado
9,30-9,30	Leitura	Escrita	Leitura	Escrita	Leitura	Escrit
9,30-10,30	Contas	Geometria	Contas	Geometria	Contas	I.M.C
10,30-11,30	Caligrafia	L.de cousa	H.Patria	L.de cousa	Higiene	Canto
11,30-12,30	----- M E R E N D A -----					
12,30 - 13	----- R E C R E I O -----					
13 - 14	Trab.man.	Desenho	Trab.man.	Desenho	Trab.man	Desenh
14 - 15	" "	" "	" "	" "	" "	Ginast

Figura 6 - Tabela de horários do Liceu Industrial

Fonte: Acervo do IFRN, livro de créditos distribuídos e pagamentos requisitados, 1924.

Através da tabela, podemos observar a distribuição das disciplinas no 2º ano e suas cargas horárias. É fácil perceber que o cotidiano do aprendiz na Escola era marcado por um ritmo intenso de atividades, as quais se desenrolavam em dois turnos. O da manhã era dedicado às disciplinas propedêuticas; o da tarde voltava-se normalmente à formação prática nas oficinas. Havia aulas também aos sábados, com espaço para aulas de ginástica, sendo mantidos os mesmos horários dos dias de semana.

Ainda sobre a fonte de pesquisa, encontramos-a em um livro de créditos distribuídos e pagamentos requisitados, e não em diários de classe ou livros de matrícula, como seria de se esperar. O livro onde foi encontrada a tabela é de 1924, o que nos fez supor inicialmente que se tratasse de uma tabela de horários produzida e vigente nesse ano. Contudo, logo abaixo da tabela, encontramos a seguinte mensagem: “recebi no dia 20 de maio de 1939”, o que nos fez rever nossa leitura, atentando ainda para o fato de que há distinções entre as disciplinas presentes nela e as propostas pelo Serviço de Remodelação na Consolidação de 1926, como a inclusão da disciplina de Higiene.

Se há pequenas distinções, com destaque para a disciplina de Higiene, tão reclamada desde fins do século XIX por Rui Barbosa, por outro lado, deve-se observar que as disciplinas que compunham o currículo praticado no então Liceu Industrial eram praticamente as mesmas adotadas pelas Escolas de Aprendizes desde 1926, o que revela a continuidade da proposta do Serviço de Remodelação. É de se pensar, com isso, que algum sucesso se havia notado com a adoção da proposta presente na Consolidação, como, por exemplo, o já citado aumento de produtividade nas oficinas.

Destacamos, reiteradas vezes, que essa proposta revelava a busca por um ensino mais prático, mais voltado para as oficinas, de modo a pôr em marcha um processo de industrialização do ensino marcado, como apontam alguns autores aqui citados, pela influência do *taylorismo*. Contudo, não devemos deixar de destacar que a força da disciplina no espaço escolar não diminuiu com a Consolidação de 1926. As Escolas de Aprendizes continuavam a ser, nos discursos presentes nas fontes, espaços de formação do cidadão útil, patriota, ordeiro. Para alcançar esse propósito, as disciplinas de Instrução Moral e Cívica, Geografia e História Pátria, eram fundamentais. Havia, ainda, as aulas de catecismo, que foram estabelecidas na Escola no final do recorte temporal analisado por nós.

Relativamente ao ensino religioso, logo após o movimento de 1930, que colocou Getúlio Vargas na presidência da República, Francisco Campos, ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, começou a elaborar o projeto de um decreto que reintroduziria o ensino religioso nas escolas brasileiras. Esse decreto foi o de nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Por meio dele, tal ensino tornou-se facultativo, e as responsabilidades pela sua execução foram divididas entre Estado e autoridades religiosas, às quais cabia zelar pela doutrina e moral dos professores. O decreto deixava claro, ainda, que não era “permitido aos professores de outras disciplinas impugnar os ensinamentos religiosos” (Decreto nº 19.941, 1931, p. 1). Na visão de Caetano e Oliveira (2006), o presidente Getúlio Vargas desejava com tal ação “obter apoio da Igreja Católica e dividendos políticos, através da veiculação de ‘valores’ que constituiriam a base da justificação do seu governo autoritário” (p. 4), justamente em um momento em que Vargas precisava construir sua base de sustentação política.

Quanto à Escola de Aprendizes de Natal, temos indícios de que o ensino religioso passou a ser adotado pelo menos a partir de 1937. Neste ano, o livro de material de consumo e de transformação da Escola informa terem sido adquiridos, através do fornecedor João B. Gondim,

Compêndios de lições de catecismo. O mesmo documento informa, ainda, da compra de livros de trabalhos manuais de modelagem e modelação, de empalhação e estofaria, de cartonagem, além da *Pequena História do Brasil* e *Geografia elementar*, obras de Veiga Cabral, e *Sei lêr*, de Teodoro Morais (Escola, 1937, s.p.).

Citamos essas obras porque são reflexo do esforço do Serviço de Remodelação em estabelecer uma unidade curricular entre as Escolas de Aprendizes Artífices. Antes de ter sido instituída a comissão liderada por Luderitz, essas Escolas não tinham qualquer definição sobre que material didático adotar para seus alunos. A partir da década de 1920, essa realidade muda significativamente. Várias obras vão ser encomendadas pelo Serviço de Remodelação e distribuídas às diversas Escolas de Aprendizes do país. Apenas no ano de 1923, vemos que o governo federal gastou cerca de dezenove contos de réis para publicar essas obras (Pin & Almeida, 1925, p. 450), entre as quais *livros de tecnologia e cursos de desenho* (Pin & Almeida, 1925, p. 243). O Serviço adotou, ainda, o *Manual Cívico*, de Araújo Castro, e uma *História Natural*, de Rocha Pombo (Pin & Almeida, 1925, p. 243).

Passaremos, agora, a tratar especificamente dessas obras, destacando sua importância para a uniformização do currículo, a concepção de ensino que elas traziam e os valores que procuravam inculcar nos aprendizes.

3.4 O que liam os alunos das Escolas de Aprendizes

Tivemos acesso a algumas das obras adotadas nas Escolas de Aprendizes espalhadas pelo país, inclusive a manuais técnicos usados nessas instituições de ensino, entre as quais a de Natal. Parte desses manuais era traduzida, como foi o caso de *Trabalhos manuais – cartonagem* e *Trabalhos manuais – empalhação e estofaria*, cujas capas podem ser visualizadas na figura 7 seguir.



Figura 7 - Capas dos livros de trabalhos manuais de cartonagem e empalhação e estofaria

Fonte: Acervo particular da pesquisadora Luisa de Marilac de Castro Silva

Como vemos pelas imagens acima apresentadas, na capa do livro de *Trabalhos manuais – Cartonagem* consta o carimbo da Escola de Aprendizes do Recife, capital de Pernambuco. Esse mesmo livro, como apontamos há pouco, foi adotado também na Escola de Natal, o que corrobora as informações presentes no relatório ministerial de 1923, que se referem à distribuição dos livros feita para todas as Escolas da rede, por meio da ação do Serviço de Remodelação (Pin & Almeida, 1925, p. 243). Essa ação visava justamente uniformizar os ensinados praticados nas diferentes escolas que compunham a rede de ensino profissional no Brasil.

Outro dado interessante é que ambas as obras de *Trabalhos manuais* eram adaptações de livros produzidos na Europa, a de *Cartonagem*, do alemão; a de *Empalhação e Estofaria*, do inglês. Rui Barbosa, Nilo Peçanha com suas *Impressões da Europa*, diversos ministros que estiveram à frente do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, todos esses personagens viam em países da Europa, em especial Inglaterra, Alemanha, França e Suíça – países que estão entre os mais citados na documentação analisada⁵³ – o exemplo a ser seguido. Um exemplo do qual estávamos distante, segundo palavras do ministro Manoel Vieira, em relatório do ano de 1914 (Vieira, 1914, p. XXVIII).

⁵³ Com menor frequência, os relatórios ministeriais citam também os Estados Unidos como referência no ensino profissional.

Uma das claras intenções do Serviço de Remodelação era romper com esse atraso que marcava o ensino profissional brasileiro, aproximando-o do que era praticado nos “países mais adiantados” (Vieira, 1914, p. XXVIII). A tradução/adaptação de obras que vinham desses países era uma maneira encontrada pelo grupo liderado por Luderitz para diminuir a distância entre o que era praticado no Brasil e o que se fazia nos espaços tomados como referência para o ensino profissional.

De uma maneira mais ampla, no Brasil da virada do século XIX para o XX, essas traduções/adaptações, empréstimos e transferências não aconteciam apenas no campo de ensino. Elas podiam ser vistas também, por exemplo, no campo do urbanismo, uma ciência em formação no país no período referido. Nesse sentido, muitos dos melhoramentos urbanos e planos urbanísticos produzidos no Brasil nesse período, inclusive na capital potiguar, inspiravam-se nos exemplos de Paris e dos Estados Unidos, entre outros espaços centrais. O arquiteto e urbanista Luiz Ribeiro afirma que essas traduções e processos congêneres são uma característica do *projeto de modernidade*, o qual visa

Colocar-se como universal, fundado nas propriedades gerais, cientificamente construídas, relativas ao Homem e à Sociedade. Foi em nome desta universalidade que as elites brasileiras consideravam a Europa e os Estados Unidos como símbolo da modernidade realizada, particularmente na organização industrial e no organismo urbano, e os *exportadores* imaginaram que suas prescrições seriam aplicáveis em qualquer lugar, particularmente no ‘novo mundo’ (Ribeiro, 1996, p. 18).

Esse projeto de modernidade atingia também o campo da educação. Os exemplos a serem seguidos eram, em linhas gerais, os mesmos. A nação brasileira precisava acompanhar o que acontecia no mundo dito civilizado. A tradução de obras técnicas era um passo possível. Mas até que ponto permitiria uma aproximação entre realidades tão distintas? Essa tradução adaptaria os conteúdos originais à realidade local, ou representaria uma mera transposição de conteúdos? E em que medida poderíamos mesmo falar em um projeto de modernidade relacionado a essas traduções?

Na década de 1920, as reclamações sobre o atraso do Brasil frente aos países *mais adiantados* diminuíram. De fato, algo do que o Serviço de Remodelação vinha fazendo estava surtindo algum efeito. As Escolas de Aprendizes, porém, estavam ainda longe de dar os melhores resultados. As mudanças aconteciam a conta-gotas. E faltava, ainda, continuidade: principal produto do Serviço de Remodelação, a *Consolidação dos Dispositivos Concernentes à educação profissional* – que não substituiu o regulamento de 1918 – foi lançada em 1926; quatro anos depois, um

movimento liderado por Getúlio Vargas estabeleceu um novo governo e pôs fim ao Serviço de Remodelação.

Quanto à busca de adaptação das obras traduzidas à realidade brasileira, essa era uma promessa presente nos livros: “se procura, quanto possível, adaptar [as obras] ao que há de nacional sobre o assunto” (Braga, 1926, s.p.). Será que essa promessa era cumprida pelos editores? Difícil saber, pois teríamos que buscar as obras originais, às quais não tivemos acesso em nossa pesquisa. Há de se considerar, ainda, que essa análise geraria um novo trabalho, certamente de muita valia, mas que não está, no momento, em nossa alçada.

O que se pode dizer, de qualquer modo, é que essas traduções/adaptações representavam um movimento pontual. Dito de outro modo, os livros eram traduzidos e podiam até ser adaptados no que dizia respeito aos temas abordados, mas não se atentava para o contexto educacional, social e político em que eram elaborados. Queria-se, aqui no Brasil, reproduzir a experiência do moderno no campo educacional, mantendo, contudo, a ordem social intacta. A esse respeito, o próprio Nilo Peçanha, encantado com o que via na Europa, em especial na Suíça, em viagem realizada no ano de 1911, exaltava a educação profissional praticada nesse país, sem deixar de se esquecer do amadurecimento da democracia e da solidez das instituições políticas ali presentes (Peçanha, 1913, p. 10), uma realidade muito longe da vivida na instável e autoritária República brasileira.

Devemos abrir parênteses para reforçar nossa tese de que, no contexto brasileiro, a educação profissional não aparece no período estudado como elemento transformador da realidade social, mas sim como mantenedora do *status quo*. As Escolas de Aprendizes Artífices deveriam educar *desfavorecidos de fortuna*, antes de tudo disciplinando esses homens – que tendiam ao mundo da vadiagem e do crime, no discurso das leis e relatórios – para que se tornassem cidadãos úteis à nação. Essa utilidade era mais medida pela capacidade do jovem aprendiz em interiorizar a ordem e disciplina que se procurava impor-lhe no ambiente escolar, do que pela eficiência da formação profissional que se lhe oferecia, mesmo após o estabelecimento do Serviço de Remodelação do ensino profissional, na década de 1920.

Dito isso, essas obras traduzidas, produtos do que se convinha imitar daquilo que era oriundo dos admirados países civilizados, ajudam-nos a refletir também sobre a metodologia de ensino que se queria estabelecer nas Escolas de Aprendizes. Queremos nos referir às *lições de coisas*, método

entusiasticamente referido pelo intelectual Rui Barbosa, ainda em fins do século XIX, nos seus pareceres às reformas no ensino brasileiro.

Como vemos no texto *ao leitor* presente na obra sobre cartonagem, aquele era o primeiro volume de uma série de obras com o título de *Trabalhos manuais*. A lógica do encadeamento dessas publicações é apresentada no próprio texto dedicado ao leitor, como se pode verificar na citação abaixo:

Começamos pela *Cartonagem*, que é como pórtico por onde se penetra no amplo, variegado e complexo campo de ensino preparatório de artes e ofícios. Depois da tecelagem, das dobraduras, do desenho e dos recortes do papel, passa o aprendiz, sem o menor esforço, naturalmente, por curiosidade, aos exercícios de cartonagem, em que dará vulto a forma às cousas que debuxou e recortou. (Braga, 1926, p. 3).

Em seguida à *Cartonagem*, foi lançado o volume sobre empalhação e estofaria; o terceiro tratava de modelagem e moldação e foi publicado em 1927. Infelizmente, não tivemos acesso a esse terceiro volume de *Trabalhos manuaes*, nem sabemos dizer se outros foram lançados, mas pelos dois primeiros já percebemos a lógica da especialização presente na proposta do Serviço de Remodelação, a qual visualizamos na citação acima. Além dessa especialização, as palavras dos editores para os leitores da obra reforçavam um dos princípios basilares das *lições de coisas*: “O processo natural de ensinar parte do simples, para o complexo; do que se sabe, para o que se ignora”, eis o que defende Calkins (1950, p. 32) em sua obra.

A proposta de Calkins, visualizada nos volumes dos *Trabalhos manuaes*, era de que o aluno pudesse internalizar o saber naturalmente, sem que se desse conta do espiral crescente de saberes e técnicas que percorria ao longo de seu processo de formação. Isso porque cada novo conhecimento transmitido ao aprendiz baseava-se nos saberes e experiências anteriormente adquiridos por ele. Além disso, observamos que os volumes estudados são repletos de figuras – ao todo, os dois ultrapassam o número de duzentas imagens –, as quais visavam facilitar a compreensão do aluno (Valdemarin, 2000) e permitir a ele a reprodução daquela experiência indicada passo a passo nas obras.

Essa proposta do método intuitivo, visto com mais clareza nas obras voltadas para o desenvolvimento do saber técnico, pode ser observada também em livros de História Pátria, Instrução Moral e Cívica e Ensino Religioso. Essas disciplinas eram também de suma importância no currículo escolar, posto que os saberes a elas veiculados reforçavam o ideal da ordem e da disciplina que as Escolas desejavam incutir nos discentes. Por isso, partindo de José G. Gondra e

Heloisa Rocha, dizemos que essas obras buscavam higienizar os sujeitos por elas atingidos. É delas que trataremos a partir de agora.

3.4.1 *As leituras de caráter higienizador: transmissoras do ideal de ordem e disciplina*

Gondra e Pimenta analisam o papel do discurso médico na organização do espaço escolar. Esse discurso, contudo, vai além das paredes da escola, da sua arquitetura, atingindo também os métodos de ensino, que deveriam ajudar a desenvolver “os sentidos, a vontade e a sensibilidade” dos alunos. Nessa perspectiva, as leituras passam a ser classificadas: a “boa leitura” é aquela que ajuda o discente a desenvolver sua autonomia, sua sensibilidade; “perniciosa”, por outro lado, seria a obra “fantasiosa”, as fábulas, por exemplo, que diminuiriam a inteligência das crianças e jovens, além de obras que pudessem incentivar “atitudes viciosas” nesse público (Gondra & Pimenta, 2002, pp. 504-505).

Certamente esse discurso médico, que tenta gerir em tudo ou quase tudo a sociedade moderna a partir da segunda metade do século XIX, atingiu também as Escolas de Aprendizes, ao menos no que diz respeito à organização do espaço escolar, como vimos nos regulamentos escolares e na Consolidação de 1926. Era uma interferência modesta, mas não nula. De início, a organização do espaço escolar era um grave problema enfrentado pelo Governo Federal, posto que os prédios cedidos pelos governos estaduais necessitavam de inúmeras adaptações, o que de fato só veio a acontecer a partir da década de 1920, com a atuação do Serviço de Remodelação. Nesse momento, a preocupação com a organização do espaço escolar tornou-se maior e os preceitos da Higiene levaram a mudanças na arquitetura desse espaço, especialmente com a construção de salas de aula e oficinas mais amplas e arejadas, ou através de reformas que alcançassem esse padrão.

Relativamente à indicação do que poderiam ou não ler os alunos das Escolas de Aprendizes, não conseguimos observar nas fontes pesquisadas interferências diretas desse discurso médico. É, mais uma vez, o Serviço de Remodelação que indicará as obras a serem lidas pelos aprendizes. É possível – talvez possamos dizer até provável – porém, que Luderitz e os demais componentes do Serviço de Remodelação tenham levado em consideração os preceitos do discurso médico-higienista no momento de escolher o que deveriam ler os alunos das Escolas de Artífices. Seja como for, apropriamo-nos da expressão *higienização das leituras*, dando a ela um uso mais amplo do que aquele feito por Gondra e Pimenta, de modo que, quando a usarmos, estaremos nos referindo a um processo de seleção de leituras que visava incorporar no aprendiz os ideais de

ordem e disciplina, com o fim último de pacificar aqueles cuja natureza representava o avesso de tais ideais – no discurso dos dirigentes republicanos – e que formariam a classe trabalhadora brasileira. Higienizar, portanto, não significa para nós apenas atuar com base nos preceitos da Higiene, mas também eliminar as máculas que estavam presentes no espírito, na natureza do jovem aprendiz, conforme o discurso dos que dirigiam os destinos da República brasileira.

Nessa perspectiva, cabe dizer que na Escola que estudamos a formação moral caminha ao lado da profissional, razão pela qual podemos tomar de empréstimo de Afonso (1999) a concepção do manual como “parte integrante de um projecto que teve como centro dotar de um *habitus* as centenas de alunos que durante decênios frequentaram a Escola” (p. 59). A Escola citada é a Prática Comercial Raul Dória e esse *habitus* vincula-se à configuração de uma ética prática para o comercialista. Em nosso caso, o *habitus* pode ser compreendido como um conjunto de normas e valores que se visa incorporar no aprendiz – sendo os manuais uma das ferramentas usada para tal fim – transformando-o não só em um hábil operário, mas especialmente em um cidadão útil e disciplinado.

Diretamente vinculado à formação desse *habitus* está o *Manual Cívico*, de Araújo Castro, Diretor Geral de Indústria e Comércio no início da década de 1920 e jurista reconhecido no Brasil. A obra em questão foi lançada em 1923 e distribuída para as Escolas de Aprendizes, juntamente com “livros de tecnologia e cursos de desenho”, além de uma *História Natural*, de Rocha Pombo (Pin & Almeida, 1926, p. 243).

Elogiada em texto publicado no jornal *O Paiz*, do Rio de Janeiro, a obra de Araújo Castro era considerada de grande valia à formação dos aprendizes. Isso porque seu escritor, na visão do inominado autor da matéria, conseguia tratar “de realidades” – e não “de ficção” – o que era a essência da literatura didática, em especial a “consagrada à educação cívica em que a fantasia não pode prevalecer e em que ao escritor só em determinadas circunstâncias é licito ‘suavizar’ a aridez de certos temas” (“Alguns livros”, *O Paiz*, 12 jun. 1923, p.3). Vê-se nesse ponto uma clara proximidade entre o que o discurso médico-higienista defendia como “boa leitura” e as opiniões do jornalista de *O Paiz* sobre o *Manual Cívico*.

O problema da educação moral, ou da falta dela, nas Escolas de Aprendizes espalhadas pelo país era apresentado em relatório ministerial de 1918, produzido pelo ministro João Gonçalves Pereira Lima. Nessas instituições de ensino, Pereira Lima dizia que a educação moral travava luta contra os “pendores imorais dos educandos” e sofria com a “falta de conveniente instrução” (Lima,

n.d., p. 140) por parte dos que os dirigiam. Os livros didáticos, em especial, é claro, o de Instrução Moral e Cívica, teriam o papel de auxiliar os professores e mestres nessa tarefa de educar moralmente os aprendizes.

Essa educação moral, precisamos destacar, não era elemento secundário na formação do aprendiz; muito além disso, aparecia na fala do Ministro como fulcro dessa formação, o que fica claro na seguinte passagem: “Ponham-se aos olhos da criança hábitos constantes de disciplina, de ordem, de obediência, de polidez e de bondade, e **quase toda a obra** considerar-se-á feita”. (Idem; *ibid.*; grifo nosso). Queremos mais uma vez ressaltar que a formação para o trabalho nas oficinas era claramente um meio para civilizar os jovens desafortunados que frequentavam as Escolas de Aprendizes, e não um fim dessas instituições de ensino. A “obra”, em síntese, consistia em transformar tais jovens cheios de vícios e “pendores imorais” em cidadãos úteis à nação, o que significa dizer ordeiros e pacíficos.

O *Manual Cívico* de Araújo Castro contribuía para essa obra na medida em apresentava, entre outros aspectos, as “linhas essenciais do código político da República” (“Alguns livros”. *O Paiz*, 12 jun. 1923, p. 3). Nessa perspectiva, cabia à obra ensinar aos alunos das escolas primárias os direitos e deveres concernentes ao papel que deviam cumprir de obedientes cidadãos brasileiros.

Além do *Manual Cívico*⁵⁴, Castro produziu, em meados da década de 1920, uma obra intitulada *Instrução Moral e Cívica*⁵⁵. Se considerarmos as informações sobre o *Manual* presentes na matéria d’*O Paiz*, poderemos dizer que os dois livros de Castro têm proximidades significativas. A *Instrução*, como vemos em sua segunda capa, era voltada para os alunos do Colégio Pedro II e para as escolas primárias dos diversos estados brasileiros; assim como o *Manual*, sempre considerando informações de *O Paiz*, a *Instrução* tinha linguagem objetiva, simples e acessível; tanto uma como a outra obra eram de síntese, tendo derivado ambas, provavelmente, do *Manual da Constituição brasileira* anteriormente produzido por Castro. A *Instrução* é, se levarmos em conta apenas o número de páginas, até menor que o *Manual*, tendo 151 páginas, contra 224 da obra elogiada por *O Paiz*. Não apenas menor, mas também mais acessível aos jovens alunos, como aponta o autor: “procuramos simplificar [a instrução cívica], tornando ainda mais acessível à inteligência infantil, o que já havíamos realizado no ‘Manual Cívico’” (Castro, 1926, p. 5). Considerando essas razões e,

⁵⁴ Ao longo da pesquisa, infelizmente, não conseguimos encontrar nenhum exemplar do *Manual Cívico*, razão pela qual buscamos outras obras do autor e nos deparamos com a *Instrução Moral e Cívica*, obra que parece atender aos mesmos fins do *Manual*.

⁵⁵ Para sermos mais específicos, tivemos acesso à quinta edição dessa obra, que é de 1926. Assim como o *Manual*, ela também foi publicada pela Livraria Leite Ribeiro. Apenas essa edição teve tiragem de 40 mil livros, um número bem significativo para um mercado editorial ainda em formação, como se vê na já referida matéria de *O Paiz*.

ainda, que a obra teve grande circulação⁵⁶, cremos ser viável analisar a *Instrução* para entendermos o que se requisitava dos alunos em relação à disciplina de Instrução Moral e Cívica.

No que diz respeito à organização das obras, elas também se parecem. O *Manual* e a *Instrução* (Figura 8) têm lições curtas e ao final de cada uma delas há um questionário. Relativamente à *Instrução*, essas questões são também curtas, de redação simples e muito objetivas. Diferentemente do que propõe o método das *Lições de coisas*, as questões postas por Castro exigiam do aluno muito mais a memorização de elementos apresentados pelo autor, do que o senso crítico. Nem por isso, deixava de haver na obra o incentivo à prática, posto que em diferentes momentos Castro ressaltava que os exemplos de pais e professores, tomados como guardiães da moral e dos bons costumes, eram muito mais valiosos aos pequenos do que quaisquer lições de livros.



Figura 8 - 1ª e 2ª capas da obra Instrução Moral e Cívica (5ª edição: 1926), de Araújo Castro

Fonte: Acervo do autor

⁵⁶ Apenas para a 5ª edição (1926), por nós analisada, foram produzidos 40 mil exemplares, como se observa nas capas da obra.

O índice da obra (ver anexos) revela-nos a sequência e lógica de estudos que o autor estabelece para os jovens alunos. Essa sequência começa com lições que tratam de valores tidos como universais pelo autor, tais como a moral, a verdade, a justiça, a caridade e o trabalho. Após a construção da base cívica e moral nos alunos, era o momento de tratar de instituições presentes em suas vidas desde tenra idade: a família, a escola e a nação (exaltada na própria capa, através da bandeira nacional). Por fim, o autor aborda aspectos legais considerados por ele fundamentais para o bom exercício da cidadania: o conhecimento da Constituição brasileira, dos direitos e deveres do cidadão e da organização dos poderes no Brasil.

Vê-se na obra que o lar e a Escola, como uma sua extensão, deveriam caminhar juntos na formação moral do aluno. A instituição escolar também deveria preparar para a vida, para o exercício da cidadania e, indo além do lar, deveria formar para o trabalho. O labor aparece não apenas como uma necessidade, mas como um dever moral; trabalhar é retribuir a sociedade e a nação pelo que elas oferecem ao homem, além do que, segundo Castro, o trabalho afastaria os homens dos “vícios” que “degradam o caráter” (Castro, 1926, p. 30). Outras lições voltam a tratar dos vícios que afetariam a moral do homem, com destaque para o alcoolismo que, na perspectiva de Castro, fatalmente levaria o viciado para o hospital ou para a prisão. A saída para evitar tal fim seria outra instituição disciplinar, a Escola.

A defesa da propriedade privada, do serviço militar, das normas e leis vigentes na sociedade, da disciplina, da manutenção da ordem social, em síntese, são aspectos claramente postos na obra de Castro e que remetem às falas presentes nos relatórios ministeriais e nas leis referentes à educação profissional no Brasil no período por nós estudado. Temos, nesses documentos, uma clara defesa da escola da Ordem, mais do que do Progresso.

Não é muito diferente o caminho tomado por Rocha Pombo, na obra intitulada *Nossa Pátria: narração dos factos da Historia do Brazil, atraves da sua evolução com muitas gravuras explicativas*, a qual muito provavelmente foi também adotada nas Escolas de Aprendizes Artífices espalhadas pelo país. Dizemos provavelmente porque o Relatório ministerial de 1923 (Pin & Almeida, 1925, p. 243) refere-se a uma *História Natural*, do mesmo autor, como tendo sido a obra adotada nas Escolas de Aprendizes. Nossas pesquisas indicam, porém, que Pombo nunca escreveu uma obra intitulada ou de *História Natural*, o que nos leva a crer que a informação do Relatório esteja errada.

O historiador paranaense nascido nos meados do século XIX e formado pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro produziu, contudo, várias outras obras de História entre fins do XIX e início do século XX. Dessas, nenhuma foi mais reproduzida do que *Nossa Pátria*. A historiadora Mariana Tavares reforça que a obra foi amplamente divulgada no Brasil, tendo sido inclusive adotada em escolas do Rio Grande do Norte, como consta em edições do livro publicadas na década de 1920 (Tavares, 2013, p. 24; 46). Ao todo, a obra, cuja primeira edição foi lançada em 1917, teve mais de oitenta edições, tendo sido publicada ao menos até a segunda metade da década de 1960⁵⁷.

Pesquisamos a primeira edição na Biblioteca Nacional e identificamos algumas características da obra que merecem nossa atenção. Feita para alcançar a “inteligência das crianças e dos homens simples do povo”, o livro tinha o fito principal de incentivar o “culto da pátria”, de modo a fortalecer a “existência moral” do povo brasileiro (Pombo, 1917, p. 3). De estilo simples, nada requintado, e ainda com dezenas de ilustrações, a obra de fato foi feita para alcançar o público-alvo apontado pelo autor e não é de se estranhar que tenha sido adotada pelas Escolas de Aprendizes, hipótese que defendemos, considerando os indícios relatados.

Como outras obras da época, *Nossa Pátria* também procurou adotar o método intuitivo, inclusive pelo uso de dezenas de ilustrações – contabilizamos, na primeira edição, cento e vinte e cinco imagens – que procuravam atrair o olhar dos aprendizes para os heróis e os feitos nacionais considerados, pelo autor, grandiosos. Os sentidos dos alunos eram requeridos em outras passagens, como naquela em que se refere a símbolos nacionais: “A bandeira e o escudo são símbolos para serem vistos. [...] O hino da pátria é o símbolo que sentimos pela audição” (Pombo, 1967, p. 10)⁵⁸.

O forte apelo nacionalista, presente já na capa (Figura 9), é uma marca clara da obra de Rocha Pombo. O sentimento de amor à pátria nascera já com a chegada da esquadra comandada por Cabral e teria sido alimentado ao longo da história por grandes heróis nacionais, entre os quais Dom Pedro I, Duque de Caxias, Visconde do Rio Branco e Tiradentes. Nenhum negro, é claro, pois a história contada por Rocha Pombo é liderada pelos homens brancos, da elite, os quais, de acordo com essa visão, representariam o cerne da nacionalidade brasileira.

⁵⁷ Tavares (2013, p. 11) afirma que *Nossa Pátria* foi reeditada mais de oitenta vezes. Adquirimos a edição de número 85, lançada em 1967.

⁵⁸ A partir daqui, faremos referência à 85ª edição da obra (1967), adquirida por nós. Os trechos referidos, como pequenas adaptações linguísticas, estão presentes também na 1ª edição, a qual foi exclusivamente pesquisada na Biblioteca Nacional.



Figura 9 - Capa da obra Nossa Pátria, de Rocha Pombo (1ª edição: 1917)

Fonte: Secretaria de Educação do estado de São Paulo (<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>)

Essa nação é marcada pela unidade dos povos – brancos, negros e índios teriam convivido pacificamente, numa espécie de democracia racial *avant la lettre*⁵⁹. Os índios teriam sido, desde o início, amigos dos portugueses⁶⁰. Os negros, por sua vez, “em vez de odiar, ficaram logo querendo bem aos senhores” (Pombo, 1967, p. 29). Em 1888, foram recompensados por seu comportamento, por sua fidelidade aos senhores brancos, recebendo a alforria das mãos da Princesa Isabel. A partir do 13 de maio, brancos e negros teriam se tornado verdadeiros irmãos.

Tem-se, pois, uma história marcada pela unidade e pela ausência quase que completa de conflitos. O autor não se refere diretamente, por exemplo, à Guerra de Canudos, tão bem narrada por Euclides da Cunha em *Os sertões*. Afirma, apenas, de maneira bastante sucinta, que o

⁵⁹ Costumeiramente, associa-se a ideia de democracia racial no Brasil à obra *Casa-Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, cuja primeira edição é de 1935. Segundo Antonio Guimarães (2004, pp. 13-14), a denúncia da democracia racial como mito acontece na década de 1960, num momento de descrença em relação à democracia política, derrubada após o golpe militar de 1964.

⁶⁰ Nem por isso, deixam de ser considerados *selvagens*, assim como os negros que para cá foram trazidos (Pombo, 1967, pp. 26-29). Eram povos ainda muito longes da civilização, mas que conseguiram, no contato com o homem branco, de acordo com essa visão eurocêntrica do autor, superar seu atraso.

presidente Prudente de Moraes pacificou o país (Pombo, 1967, p. 137), deixando de lado o massacre que escancarou, no início do século XX, a existência de dois “brasis”: um governado por uma elite que tomava a República para si; e outro feito pelos desafortunados, tratados como caso de polícia, entre os quais os sertanejos liderados por Antônio Conselheiro.

A história narrada por Rocha Pombo tem, em síntese, as mesmas características que se deseja transmitir aos alunos das Escolas de Aprendizes: a ordem, a unidade, o nacionalismo, a ausência de conflitos, elementos que, na visão dos que dirigiam as Escolas, contribuiriam para a formação do cidadão útil à nação brasileira.

A *Pequena História do Brasil* é uma obra que tem diferenças significativas em relação a *Nossa Pátria*. Publicada inicialmente em 1924, escrita pelo engenheiro agrimensor Mario da Veiga Cabral, homem também de imprensa e das letras, não há dúvida de que *A Pequena História do Brasil* foi adotada na Escola de Aprendizes Artífices de Natal, ao menos no ano de 1937 (Escola, 1937, s.p.).

É obra que, como *Nossa Pátria*, procura construir nos leitores o amor à pátria, mas por caminhos diferentes. O autor, engenheiro-agrimensor de formação (como se vê na capa da obra) e responsável também pela produção de livros de Geografia e Instrução Cívica, produz uma obra mais árida, quanto à escrita, e mais complexa, no que diz respeito ao enredo. Mais árida, posto que não tem uma escrita tão suave e romanceada como a de Pombo. O livro tem textos mais descritivos e vocabulário mais rebuscado. Há menos capítulos do que em *Nossa Pátria* – quarenta e um, contra cinquenta da obra de Pombo – mas eles são mais longos, alguns entre quatro e sete páginas, ao passo que o livro do historiador paranaense não tem nenhum capítulo com mais de três páginas. A obra de Cabral é também menos ilustrada, contando com quarenta e quatro imagens, contra cento e vinte e cinco de *Nossa Pátria*. A própria comparação das capas revela essa característica e também o que está no interior dos livros: enquanto *Nossa Pátria* apresenta dois jovens escolares a tocar e admirar com regozijo a bandeira nacional, a capa de *Pequena História do Brasil* (Figura 10) traz uma breve síntese do currículo de seu autor e carece de qualquer ilustração que atraia o olhar de um jovem aprendiz.

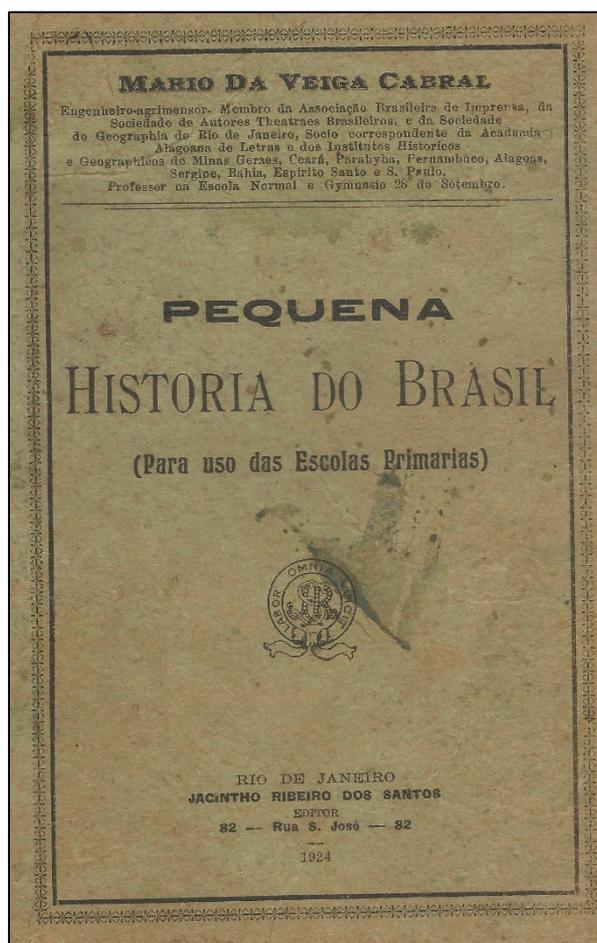


Figura 10 - Capa da obra *Pequena História do Brasil*, de M. da V. Cabral (1924)

Fonte: Acervo do autor

Não temos como saber de que maneira essa e outras obras eram recepcionadas e lidas pelos alunos da Escola. Mas as características do texto de Veiga nos levam a crer que sua obra não estava adaptada a um público de jovens desafortunados que costumeiramente chegavam analfabetos à Escola (Vieira, 1914, p. XXVIII), ou apenas com conhecimentos rudimentares da língua. A obra de Pombo, por outro lado, com linguagem mais simples e rica em ilustrações, era certamente mais acessível aos aprendizes.

O enredo mais complexo, por outro lado, mostrava aos alunos uma história que tinha marcas de conflito também. Veiga cita, por exemplo, a Revolta de Beckman, a Guerra dos Emboabas, a Guerra dos Mascates e a Revolução Pernambucana, todos do período colonial, ressaltando em alguns momentos as rivalidades entre portugueses e brasileiros. Quando se volta para o período imperial, o escritor não se esquece também dos conflitos internos, como a Revolta Praieira, ocorrida em 1848 no estado de Pernambuco, nem dos externos, com destaque para a

Guerra do Paraguai. Ao narrar este conflito, o forte tom nacionalista aparece como em *Nossa Pátria*, especialmente quando trata da morte de Solano López, pelo que “estava lavada com o nosso sangue a honra do Brasil” (Veiga, 1924, p. 124), honra aviltada pelo tirano López, que obrigara, na visão de Veiga, o Brasil a consumir o extermínio quase completo do povo paraguaio.

Em síntese, embora Veiga narre uma história menos harmônica e romanceada, sem se esquecer de conflitos que marcaram o Brasil, não deixa de enaltecer a nacionalidade brasileira. O amor à pátria é incentivado na obra e os conflitos apresentados, especialmente os do período colonial, reforçam a construção da nacionalidade brasileira em época tardia. Os grandes personagens retratados na obra reforçam esse ideal nacionalista e são postos como exemplos a serem seguidos pelos leitores do texto.

O ensino religioso apresenta-se como outro pilar da higienização dos aprendizes, caminhando lado a lado com o ensino da história pátria. Quando dizemos ensino religioso, queremos nos referir, é certo, ao ensino dos dogmas e valores da Igreja Católica, da qual Vargas buscava apoio para justificar seu governo autoritário (Caetano & Oliveira, 2006). Vale lembrar que, pelo censo de 1940, pouco mais de trinta e nove dos cerca de quarenta e um milhões de brasileiros declaravam-se católicos (IBGE, 2007).

Pelo livro de material de consumo e de transformação, de 1937, sabemos que a Escola comprou *compêndios de lições de catecismo* (Escola, 1937b). O título da obra não é informado. Na década de 1930, porém, certamente não havia obra de catecismo mais divulgada que o *Catecismo popular e escolar* do Padre Spirago. Publicada inicialmente em 1902, na década de 1930 a obra já havia sido traduzida para mais de trinta línguas e era sucesso no Brasil, inclusive nas escolas primárias, pela simplicidade de estilo e linguagem acessível (Lacroix, 1938, p. 5). Diante dessas considerações, achamos razoável supor que a obra de Spirago tenha sido adotada pela Escola de Natal.

Mas em que um manual de catecismo poderia contribuir para a higienização dos aprendizes, nos termos aqui já apontados? Colocando-se como instrumento nas mãos da mocidade para a construção de um “Brasil novo” (Lacroix, 1938, p. 6), o catecismo de Spirago apresentava ensinamentos, em consonância com o que defendia a Igreja Católica, que contribuíam para a pacificação dessa mocidade que, em breve, faria parte da classe trabalhadora brasileira.

Entre as metáforas presentes na obra, está a de Deus como um patrão (Spirago, 1938, p. 11). Para bem servir ao patrão e ganhar seu justo ordenado, o homem devia, antes de tudo,

mostrar obediência. Mesmo porque fora a desobediência que levava o homem ao castigo de ter que se sustentar com o suor de seu trabalho (Spirago, 1938, pp. 50-51). Nesse sentido, a preguiça, que podia ser manifestada como ociosidade, era um grande mal a ser evitado. Spirago (1938) lembrava que “A ociosidade era a mãe de todos os vícios” (p. 191), e quem a ela se entregava jamais poderia alcançar a felicidade eterna.

Para evitar esses e outros pecados, para moralizar a juventude, Igreja e Escola trabalhavam juntas. Esta instituição preparava para o mundo, para o trabalho, ao passo que aquela cuidava das coisas do céu (Spirago, 1938, p. 69). Ambas eram marcadas por forte hierarquia e exigiam do aluno/fiel obediência ao que pregavam. A desobediência, por outro lado, levaria esse aluno/fiel – como se defendia nas referidas instituições – a caminhos tortuosos: a expulsão da escola; a prisão; a internação em hospitais, manicômios (para aqueles tomados pelos vícios); o dispensário de pobres; a danação, enfim.

Observamos, pois, que as Escolas de Aprendizes caminhavam entre três tempos. O porvir, que queria se fazer presente, era representado pelo ideário progressista que a República, através de seus dirigentes, dizia trazer. Rui Barbosa já tratava desse tempo quando se referia a uma escola marcada por saberes como o Higienismo e a Arquitetura. O projeto de Barbosa ficara adormecido, até que a República trouxesse os grupos escolares e as Escolas de Aprendizes espalhadas pelas capitais brasileiras.

Na visão de Peçanha, essas escolas deveriam se inspirar nas modernas experiências de ensino vivenciadas na Europa e na América do Norte. Os relatórios ministeriais também apontam essas experiências como exemplos a serem seguidos. Mas na realidade brasileira, mais do que formar para o trabalho, as Escolas deveriam formar o cidadão útil à nação – à nação que a República desejava criar –, o homem livre de vícios, obediente às leis e a seu patrão, ordeiro. As Escolas serviam, em síntese, para manter o *status quo* da sociedade na qual estavam inseridas.

Na década de 1920, o Serviço de Remodelação do Ensino profissional procurou transformar o porvir em presente, na tentativa de superação das dificuldades encontradas até ali nas Escolas de Aprendizes. Essas instituições passaram por um processo de industrialização do ensino, com base no taylorismo. Com a Era Vargas, os investimentos nas Escolas cresceram e o caminho da industrialização continuou. Nessa mesma época, o *Manifesto dos pioneiros*, liderado, entre outros, por Anísio Teixeira, defendia uma *escola nova* que se contrapusesse à “perpetuação das iniquidades, dos privilégios e das injustiças sociais” (Cunha, 2005, p. 229) geradas pela sociedade

capitalista, uma escola fundamentada nos valores da democracia, com igualdade de oportunidades a todos, que ultrapassasse “largamente o quadro estreito dos interesses de classes” (Azevedo et al., 2010, p. 41).

Contudo, no mesmo período, Vargas autorizava a volta do ensino religioso nas instituições escolares espalhadas pelo país, retornando ao tempo imperial. A laicidade da República – defendida por Rui Barbosa, entre outros – era deixada, definitivamente, de lado. As Escolas colocavam um pé no passado, ensinando seus alunos/aprendizes a serem obedientes cordeiros, pelo que serviriam à nação e alcançariam os céus.

Capítulo IV – A Escola de Aprendizes e a cidade do Natal, entre 1909 e 1937

4.1 A cidade do Natal nos primórdios do regime republicano

Uma escola, independentemente de que conhecimentos são veiculados por ela, de quem são seus idealizadores ou público-alvo, não pode ser tomada como um espaço hermeticamente fechado. Mesmo que aqueles que pensaram e planejaram a Escola desejem-na como um ente à parte na cidade, com uma lógica própria, mesmo assim, o espaço escolar não se furta de estabelecer diálogos com o que há em seu entorno, em dialogar com a cidade, a começar pelas relações que estabelece com os prédios de sua vizinhança, formando uma gramática própria de sentidos, indo até à alteração da dinâmica urbana como um todo.

Faria Filho é um dos autores que discorre sobre essas relações, voltando-se para a cidade de Belo Horizonte no início do século XX. O autor lembra que a capital mineira foi uma cidade planejada ao final do século anterior e que suas formas tinham uma intenção pedagógica de ensinar/comunicar uma nova ordem, de “distribuir e controlar a população” (Faria Filho, 1998, p. 2), em especial as classes pobres e trabalhadoras. Os grupos escolares, criados naquela cidade a partir do ano de 1908, decorridos 11 anos da inauguração da capital, comunicavam-se claramente com a arquitetura da cidade. Dito de outra maneira, o espaço escolar nasceu imbricado ao urbano, sendo “impossível, pois, pensar o processo de escolarização de saberes ou de conhecimentos na escola pública belorizontina daquele momento se não se levar em conta a inserção da escola no mundo urbano e a contribuição que dela se esperava na transformação de seus habitantes, notadamente das famílias pobres” (Faria Filho, 1998, p. 3).

A fundação de Natal é bem anterior à de Belo Horizonte. A capital potiguar nasceu em 25 de dezembro de 1599, sendo uma das mais antigas cidades fundadas pelos portugueses em terras brasileiras. Mas o escritor Luís da Câmara Cascudo, responsável por vasta obra sobre Natal, dizia em crônica do ano de 1929 que a urbe natalense “imita cidade recém-fundada”, cuja verdadeira idade só era denunciada pelo “enviesamento das artérias” (Cascudo, 1929, p. 1).

O sentimento expresso por Cascudo era compartilhado pelos que administravam a cidade, os seus intendentes, para os quais Natal era uma urbe de direito, mas não de fato. Com o regime republicano, cresceu o interesse da elite local em transformar a cidade ou, talvez seja mais adequado dizer, tornar Natal uma cidade, dando-lhe o grau de civilização e progresso que marcava as modernas urbes da Europa e da América, bem como a cidade do Rio de Janeiro, então capital federal, reformada na administração do engenheiro Pereira Passos, entre 1904 e 1906.

Em trabalho anterior, identificamos alguns dos homens que pertenciam a essa elite. Muitos eram comerciantes e, entre estes, diversos ostentavam as patentes de major e coronel da Guarda Nacional, instituição criada ainda no início do Império, em 1831. Outros tantos eram formados em Direito na Faculdade de Recife, capital do estado de Pernambuco (Nonato, 1960). Alguns tiveram a oportunidade de conhecer a América e/ou a Europa, de modo a vislumbrar as mudanças vividas por aquelas que eram consideradas as nações mais civilizadas e progressistas do mundo. A exemplo, Omar O’Grady, primeiro prefeito de Natal, e Christovam Dantas, formaram-se nos Estados Unidos em engenharia e agronomia, respectivamente. O pai deste, Manoel Dantas, não era tanto de viajar para o estrangeiro, mas sua biblioteca, hoje em parte localizada no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IHG-RN), sugere-nos que era versado na língua e na cultura francesa, posto que nela encontramos exemplares diversos de *La revue des revues*, *Lecture pour tous*, *Le monde moderne*, *Magasin Littéraire Illustrée* e *La France Géographique Illustrée* (Santos, 2012, pp. 178-182).

Exemplos mais significativos ainda talvez sejam os do cosmopolita Augusto Severo de Albuquerque Maranhão e de Henrique Castriciano. Aquele foi personagem marcante na história da aviação mundial, tendo morrido no céu parisiense, em maio de 1902, após sobrevoar com o seu balão Pax as ruas da Cidade Luz reformada na gestão do prefeito Haussmann. Castriciano, criador da Liga de Ensino, em 1911, e da Escola Doméstica, ligada à Liga, em 1914, viajou à Europa em 1909 e 1913, percorrendo neste último ano a França e a Suíça, dedicando-se à análise do sistema educacional direcionado às mulheres. Na Suíça, apaixonado pelo modelo educacional desse país, contratou duas professoras diplomadas na École Menagère de Fribourg para servirem à sua Escola em Natal (Arrais; Andrade; Marinho, 2008). Outra característica comum a esses homens é que, muitas vezes usando seus laços familiares e de amizade, atuaram em cargos políticos na municipalidade, no estado ou no congresso federal. Augusto Severo era deputado federal à época de sua morte e Castriciano, por alguns anos, ocupou o cargo de secretário de governo do estado.

Alguns mais, outros menos viajados, esses homens viam a oportunidade de levar Natal a um outro caminho, posto que com a instauração do regime republicano a cidade estaria agora em suas mãos, e não mais nas de “forasteiros”, como eram chamados aqueles naturais de outros estados, indicados pelo governo imperial para comandar o Rio Grande do Norte. O nativismo era intenso no discurso desses republicanos (Bueno, 2002), assim como o era o sentimento de que Natal precisava ser remodelada, tornar-se “cidade de fato” e estabelecer sua centralidade sobre o território potiguar, de maneira a afastar as pretensões de mudança de capital, comuns ainda na

segunda metade do século XIX, quando a vizinha Macaíba sobrepujava economicamente Natal (Arrais, 2005, pp. 124-139).

Diante do exposto, a Natal do início do século XX é uma cidade marcada por uma série de transformações, entre as quais podemos destacar as obras de calçamento, a construção do Teatro municipal Carlos Gomes, de novas praças e, inclusive, de um novo e aprazível – ao menos no campo das ideias, na vontade dos que o planejaram – bairro, cujo nome, Cidade Nova, revelava os desejos da elite local de transformar o espaço urbano de Natal, ao passo em que se distanciavam dos tempos da monarquia, mormente caracterizados pelo seu discurso como tempos de decrepitude e atraso⁶¹.

Devemos ressaltar que o bairro de Cidade Nova foi o terceiro a ser criado em Natal, a partir da Resolução Municipal nº 55/1902. Antes, a cidade era composta por dois únicos bairros, a Ribeira e a Cidade Alta. Antônio José de Melo e Souza, governador do Rio Grande do Norte em duas oportunidades (de 1907 a 1908 e de 1920 a 1924), apresentou um retrato interessante da Natal de fins do século XIX. Sob o pseudônimo de Policarpo Feitosa, o político/autor caracterizou a cidade como uma “modesta capital, dividida em dois pequenos bairros de ruas impossíveis, ou sem calçamento ou grosseiramente calçadas de pedra bruta, sem edifícios, sem jardins, com pequeno comércio e nenhuma indústria”. Com um tal cenário, a cidade mais parecia uma “vila pacata de interior do que uma capital marítima” (Souza, n.d., p. 12).

Entre fins do século XIX e início do XX, a comunicação entre os espaços que formavam essa cidade era bastante frágil, limitada. A explorar essa situação, em tom metafórico, Câmara Cascudo tratou da rivalidade entre os moradores desses dois bairros. Segundo o historiador/folclorista, à noite, os xarias não desciam à Ribeira e os canguleiros⁶² não subiam ao bairro alto da cidade, senão a briga entre as duas partes estava montada (Cascudo, 1980, pp. 214-216). A história contada por Cascudo é reflexo, como dito, de uma cidade constituída por espaços segmentados, o que também é visto na fala de Policarpo Feitosa, ao se referir às “ruas impossíveis”, aos caminhos tortuosos que marcavam a cidade, cuja representação gráfica pode ser vista pelo mapa abaixo (Figura 11).

⁶¹ Ver matérias publicadas n’*A Republica*, periódico que era o órgão do Partido Republicano Federal no Rio Grande, tais como DIVAGANDO, *A Republica*, Natal, 16 ago. 1913; INTENDENCIA Municipal. Governo Municipal, Relatório... *A Republica*, Natal, 30 jan. 1908. Além das publicações d’*A Republica*, destaca-se ainda a conferência de Manoel Dantas, Nata d’aqui a cincoenta annos, realizada em 1909 e publicada no mesmo ano (Dantas, 2009).

⁶² Os nomes se referem aos hábitos alimentares dos moradores dos dois bairros, que tinham em seu cardápio os peixes xaréu e cangulo, respectivamente.

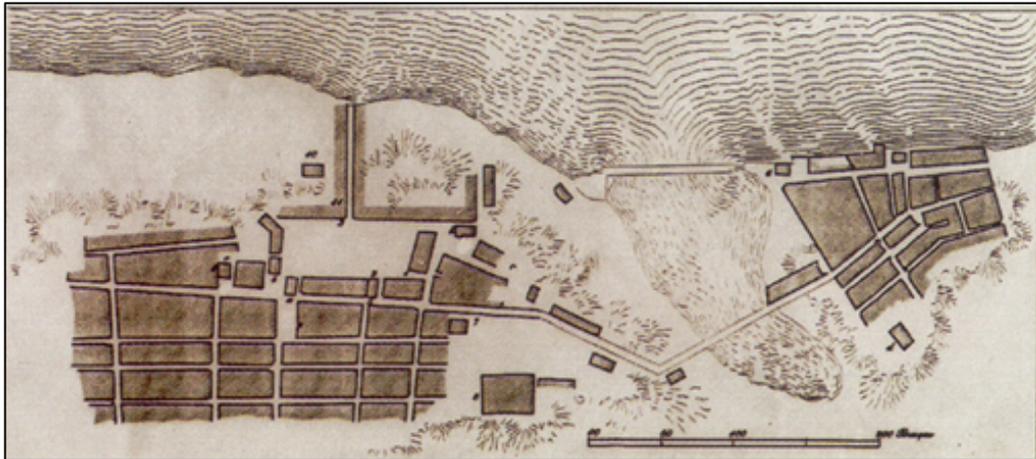


Figura 11 - Mapa de Natal, elaborado por Gustavo Dodt em 1864, presente no Atlas do Império do Brasil. À esquerda, o bairro de Cidade Alta; à direita, a Ribeira

Fonte: Ferreira et al. (2008, p. 49)

O mapa da segunda metade do século XIX ainda representa bem a cidade do início do século XX. O bonde, por exemplo, importante meio de transporte para as cidades da época, só chegaria em 1907, puxado por dois burros. Em 1911, com a chegada da energia elétrica, inaugurava-se, finalmente, o bonde elétrico. As obras de calçamento realizadas a partir dessa época, intensificadas na gestão de Omar O'Grady, na década de 1920, aliadas à construção de estradas de rodagem, à obra da Estrada de Ferro Central do Rio Grande do Norte – a ligar a capital a algumas localidades do interior, a partir de 1906 – e às reformas do porto, iniciadas em 1893 e inconclusas no recorte temporal por nós analisado, ajudaram a conectar os diferentes espaços de Natal, a capital ao interior e, por fim, ao exterior, embora com fragilidades permanentes no período estudado.

Ainda no ano de 1911, a Intendência⁶³ tornou a região do Alecrim, antes ligada à Cidade Alta, um novo bairro da cidade, também por meio de resolução municipal. A ideia era trazer esse espaço da cidade, formada em essência por populares, alguns frequentadores da Escola de Aprendizes, para as teias do poder da municipalidade. Como bairro, o Alecrim, habitado desde a segunda metade do XIX, tinha seus limites melhor definidos, uma divisão em distritos e, em consequência, uma fiscalização mais rígida de suas atividades, ao menos em teoria, por parte dos

⁶³ Trata-se da instituição que governava o município, agregando os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário até o ano de 1929. Antes, na Constituição estadual de 1926, é instituído o cargo de prefeito da capital, e a Intendência passa a ter função deliberativa, cabendo ao prefeito o Executivo. Omar O'Grady foi o último presidente da Intendência e primeiro prefeito da capital, tendo maior autonomia para administrar a cidade, em especial, pelo bom relacionamento que possuía com aqueles que comandavam o estado do Rio Grande do Norte.

funcionários da Intendência, o que permitiria a essa instituição uma arrecadação de tributos mais significativa (Santos, 2012, pp. 263-264).

Como vemos, em nove anos o espaço urbano natalense tornou-se mais complexo, mais denso. Se em 1902, eram apenas dois bairros a formar a cidade, em 1911 tínhamos já quatro⁶⁴. A população também crescia, em ritmo relativamente acelerado, embora os números careçam de precisão⁶⁵. Os meios de locomoção, como vimos, vinham sendo aprimorados. Os melhoramentos, contudo, não chegavam a todos os espaços da cidade. Regiões populares, tais como o Passo da Pátria, oficialmente parte da Cidade Alta, e as Rocas, pertencente à Ribeira, ficaram quase que durante todo o período aqui analisado à margem do processo de modernização da cidade.

Esta última região, em 1926, era lembrada por Omar O'Grady, então presidente da Intendência, como “o bairro mais pobre da cidade” (“Governo do Município”. *A Republica*, 08 jan. 1926). Apesar de o intendente referir-se às Rocas como bairro, a região, à época, ainda estava oficialmente ligada à Ribeira, tornando-se bairro, por lei, apenas em 1947, através do Decreto-lei nº 251, lançado na gestão do prefeito Sylvio P. Pedroza (Projeto de lei nº 251, 1947, p. 2).

Região de onde vinham boa parte dos alunos da Escola de Aprendizizes de Natal, as Rocas eram uma parte esquecida da cidade, ao menos até a década de 1920. Eram raríssimas, até então, as referências ao local nos jornais, o que nos permite afirmar se tratar de um espaço marginalizado pelos gestores da municipalidade, não enquadrado no ideal de urbe forjado pelos edis natalenses entre fins do século XIX e as primeiras décadas do XX (Santos, 2012). A sua inserção no mapa político da cidade, a partir dos meados da década de 1920, na gestão de Omar O'Grady, foi reflexo de novos arranjos políticos que visavam, entre outros aspectos, atender a demandas do grupo dos artistas (no período estudado, a palavra é sinônimo de artífices) e operários, como veremos adiante.

Ao integrar outras regiões da cidade às teias de poder da Intendência, os membros dessa instituição, liderados por O'Grady, desejavam também civilizar aquele “populacho” indesejado (Dantas, 1917, p. 1; 1918, p. 1). Para tanto, algo além das obras materiais era necessário. O já referido Cascudo, o educador/político Henrique Castriciano, seu irmão Eloy de Souza, entre outros,

⁶⁴ Estamos nos referindo, essencialmente, à área urbana do município de Natal, cuja delimitação pode ser vista por meio das Resoluções Municipais nº 54/1901, 55/1902, 73/1902, 74/1902, 84/1903, 85/1903 e 92/1904 (Arrais Rocha, & Viana, 2012). Nenhuma dessas resoluções traz uma delimitação das zonas suburbana e rural, onde certamente habitavam muitos moradores do município.

⁶⁵ Os censos populacionais realizados nessa época careciam de rigor metodológico, além do que, após o do ano de 1900, bastante criticado, realizou-se outro apenas em 1920 (“Pelo recenseamento”. *A Republica*, 30 abr. 1920, p.1). Nesses censos, como vemos no sítio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a população natalense alcançou 16.056 e 30.696 habitantes, respectivamente (<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=6&uf=00>). Cascudo (1980, p. 86) afirma, ainda, que Natal possuía, em 1907, 22.121 habitantes.

viam um significativo descompasso entre as mudanças materiais percebidas nas formas da cidade e o comportamento ainda atrasado, de antanho, de parte da população local, explicado por variadas vezes pela falta de educação dos mais humildes, impossibilitados de entender os avanços realizados pelo novo regime em sua cidade e incapazes de usar de maneira adequada aparelhos urbanos, tais como praças, o mercado público e o bonde, por exemplo (Santos, 2012, pp. 249-250).

Esse tal descompasso foi retratado em crônica de Castriciano, na qual o autor ressaltou a presença de um tipo humano matuto, meio “acabrunhado”, fechado em si, ainda bastante comum nas terras natalenses do início do século XX:

A República como que reformou a capital; esta alargou-se, estendeu-se, porém os melhoramentos não alteraram a sua fisionomia da aldeã. [...]

[...] O jardim, o teatro, o calçamento e o nivelamento de certas ruas, especialmente da Avenida Rio Branco, deram nos um ar mais distinto, embora o conjunto da cidade, desde as casas mal construídas até o aspecto dos habitantes, deva impressionar pouco satisfatoriamente o viajante que notará logo a nossa curiosidade matuta. [...] (Castriciano, 1907, p. 1)

O “barulho” desses populares chegava também ao bairro criado inicialmente para a elite (Siqueira, 2014) e referido como o mais aprazível da cidade em diversas matérias d’A Republica⁶⁶, a Cidade Nova. Afinal, deve-se considerar que Cidade Nova não era bairro habitado exclusivamente pela elite local. Um bom número de desafortunados aprendizizes, por nós mapeados, vinham do bairro criado em 1902. Os jornais locais, em especial *A Republica*, mostram que o intento daquele grupo social de limpar a região, retirando dali casebres, casinholas e ranchos em uma operação de “bota abaixo”⁶⁷, não foi de todo concretizado. Além da constante reclamação de animais soltos no bairro – o que já sugere que a região apresentava características reputadas ao meio rural – tais como burros praticando as “cenas mais horripilantes” (“Vida social”. *A Republica*, 04 dez. 1906), a queixa de um morador abastado sobre um “batuque infernal”, gerado pela prática do zambê, uma “diversão popular barata” (“Batuque infernal”. *A Republica*, 08 ago. 1904), entre tantas outras fontes, demonstram que Cidade Nova continuava a ser um bairro formado também por populares.

⁶⁶ Ver, por exemplo, crônica publicada em *A Republica*, 02 jun. 1909, de autoria de Epaminondas (provavelmente pseudônimo), que descreve os encantos de uma *touriste smart* carioca pelos ares do novo bairro da cidade. Já em 1926, em outro texto do mesmo gênero, Cidade Nova é descrito como bairro de “ameno clima” e de “topografia mais pitoresca” da urbe natalense.

⁶⁷ No relatório da Intendência Municipal do ano de 1905, o coronel Joaquim Manoel, então presidente da Intendência, ao tratar da planta do novo bairro, afirmou que “[Nela] figura minuciosamente delineado um novo bairro, a “Cidade Nova”, onde um matagal semeado de cabanas em desordem acha-se substituído por uma série de largas avenidas e ruas, cujo aspecto já é bastante agradável. Perto de trezentas casinholas e ranchos foram indenizados e removidos do trajeto das ruas do referido bairro” (“Governo Municipal”. *A Republica*, 14 jan. 1905). De acordo com o opositorista *Diário de Natal*, contudo, as indenizações não foram pagas, uma das razões pela qual o coronel Elias Souto, dono e diretor geral desse periódico, apelidou a Cidade Nova de Cidade das Lágrimas (“Dia a dia”. *Diário de Natal*, Natal, 24 jan. 1905).

A pensar na educação desses homens, no relatório da Intendência do ano de 1905, relativo ao triênio anterior, o coronel Joaquim Manoel, então a presidir a instituição, afirmava o interesse na “criação de um instituto em que o ensino fundamental e a *aprendizagem de artes e ofícios* ministrado à infância, por processos adiantados e métodos racionais, a educação literária e *profissional* tão necessária ao cidadão na luta pela vida [grifos nossos]”, de modo a seguir caminho semelhantemente adotado pelos “povos de cultura mais adiantada” (“Governo Municipal”. *A Republica*, 16 jan. 1905). Acontecia, contudo, que os valores arrecadados pela Intendência eram à época muito baixos, de modo que a edilidade não tinha condições de arcar sozinha com o erguimento dos grupos escolares já difundidos nos estados e capitais mais desenvolvidos do país.

Esses investimentos passaram a ser realizados no governo de Alberto Maranhão, especialmente em seu segundo mandato, entre 1908 e 1914 (Azevedo & Stamatto, 2012). A inauguração da Escola de Aprendizes de Natal, em 1909, recebida com entusiasmo pela elite local, representou um novo passo no processo de mudanças vividas pela cidade e visava, em especial, transformar a mentalidade dos de “pés no chão” (“Jardim Publico”. *A Republica*, 11 nov. 1905). Em trabalho anterior, pudemos ver que os populares não eram tábula rasa e que, vendo e vivendo a cidade de uma maneira distinta daqueles que a administravam, resistiram a certas mudanças propostas pela Intendência Municipal (Santos, 2012). A Escola de Aprendizes também será espaço para essa resistência.

O que expomos até o momento reflete o nosso entendimento de que a Escola se relacionou fortemente com a cidade, e de que essas relações com o espaço urbano natalense foram além, é certo, das formas da arquitetura escolar e da localização da escola nesse espaço. A Escola de Aprendizes de Natal se encaixou no discurso republicano de “ordem e progresso”, lema positivista que embalou o novo regime e que se faz presente na nova bandeira nacional. Ao mesmo tempo em que esse estabelecimento escolar se esforçou em formar uma “alma nova” entre seus aprendizes, para usarmos as palavras de Manoel Dantas (“Coisas da terra”. *A Republica*, 02 dez. 1913), ele contribuiu também, mesmo que timidamente, para o desenvolvimento da indústria e da economia local, sem conseguir se separar, é certo, das tramas que marcaram a política do estado do Rio Grande do Norte e de sua capital.

Essas relações entre a Escola de Aprendizes e a cidade do Natal serão, portanto, analisadas em três dimensões distintas. Primeiramente, trataremos da localização das três sedes da Escola entre 1909 e 1937, discorrendo brevemente sobre os diálogos estabelecidos entre os prédios

escolares e seu entorno. Posteriormente, analisaremos como a Escola se misturou aos arranjos da política local, sendo por eles influenciada, inclusive no que diz respeito à formação de seu corpo de funcionários.

Na sequência, avaliaremos o impacto da instituição escolar na economia local, considerando, entre outros aspectos, a produção de suas oficinas, os contratos estabelecidos com comerciantes e prestadores de serviço locais, e a formação de mão de obra. Ainda no tópico intitulado “A Escola, o comércio e o trabalho”, avaliaremos a relação entre a Escola, outras instituições voltadas para o ensino e o incipiente movimento do operariado local. No penúltimo tópico, analisaremos como a Escola se relacionou a outros espaços da cidade, o Lazareto, o Leprosário, o Presídio e o Dispensário, todos com o fim de classificar e disciplinar os homens desafortunados. Em conclusão, discorreremos sobre o papel da Escola nessa cidade em transformação.

4.2 A Escola e suas sedes

O Decreto nº 7.566/1909, que trata da criação das Escolas de Aprendizes, afirmou que essas instituições deveriam se instalar em prédios da União ou cedidos pelos governos locais. Os relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio dão conta de que a maioria dos prédios onde as escolas estavam instaladas, dentro do recorte trabalhado em nossa pesquisa, pertenciam aos governos dos estados. Os mesmos relatórios costumam apontar as condições desses prédios, inicialmente pensados para suportar outros serviços, como uma das grandes dificuldades vividas pelas Escolas em seus primeiros tempos.

No ano de 1914, o ministro Manoel Edwiges de Queiroz Vieira, ao tratar dos problemas enfrentados pelas Escolas de Aprendizes, entre os quais destaca o grande número de analfabetos recebidos por essas instituições de ensino, afirma, em forte tom de lamento, que:

A União não tem recebido dos governos locais o auxílio que era de esperar, o que é tanto mais estranhável quanto é certo que cabe a eles, principalmente, o patriótico dever de disseminar a instrução profissional nos territórios sob sua jurisdição. Assim é que muitas escolas de aprendizes artífices ainda não se acham bem instaladas, porque não foram cedidos pelos Estados prédios que ao menos pudessem ser convenientemente adaptados para esse fim (Vieira, 1914, p. XXVIII).

Os lamentos do senhor ministro, repetidos por outros e seguidos de críticas aos governos locais, parecem não ter surtido efeito ao menos até o início da década de 1920. No relatório ministerial do ano de 1921, são publicadas reclamações do diretor da Escola de Minas Gerais quanto à “imprestabilidade” do prédio em que funcionava a Escola (Lopes, 1921, p. 467). No

relatório do ano seguinte, são citadas fortes reclamações dos diretores das Escolas do Amazonas, Pará, Piauí e da vizinha Paraíba, todos estados do Norte-Nordeste do país, em relação às condições inadequadas dos prédios, especialmente para a prática de atividades nas oficinas.

É nesse mesmo período, o início da década de 1920, que o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional no Brasil começa a atuar, liderado por João Luderitz. E um dos focos do grupo comandado pelo engenheiro do Instituto Parobé, localizado no estado do Rio Grande do Sul, foi justamente a adequação das sedes das Escolas e, principalmente, das suas oficinas, ação seguida pela compra de novos equipamentos e ferramentas a serem usadas pelos aprendizes (Almeida, 1926, p. 242).

Ainda no início da década de 1920, mais especificamente no ano de 1924, a Escola de Natal já estava em sua terceira sede, localizada na Av. Rio Branco, artéria importante do centro da cidade, e, no contexto de reformas aos prédios escolares propostas pelo Serviço de Remodelação, a direção da Escola de Natal abriu edital de concorrência para realização de obras na sua sede (“Edital”. *A Republica*, 06 mar. 1924, p. 1). O certame foi vencido pelo engenheiro Omar O’Grady, contudo, as obras, como veremos, não foram levadas adiante.

Mas, de qualquer modo, as instalações da Escola de Natal pareciam ser melhores do que aquelas improvisadas no antigo Hospital da Caridade, primeira sede da referida instituição de ensino. Localizado na rua Presidente Passos, no bairro central de Cidade Alta, o prédio escolar estava próximo ao Congresso legislativo estadual, à rua Junqueira Ayres, à sede do governo estadual, sito à rua da Conceição, e à da Intendência Municipal, na esquina da rua Vigário Bartolomeu com a Ulisses Caldas, todos esses prédios também localizados na Cidade Alta (Figura 12).

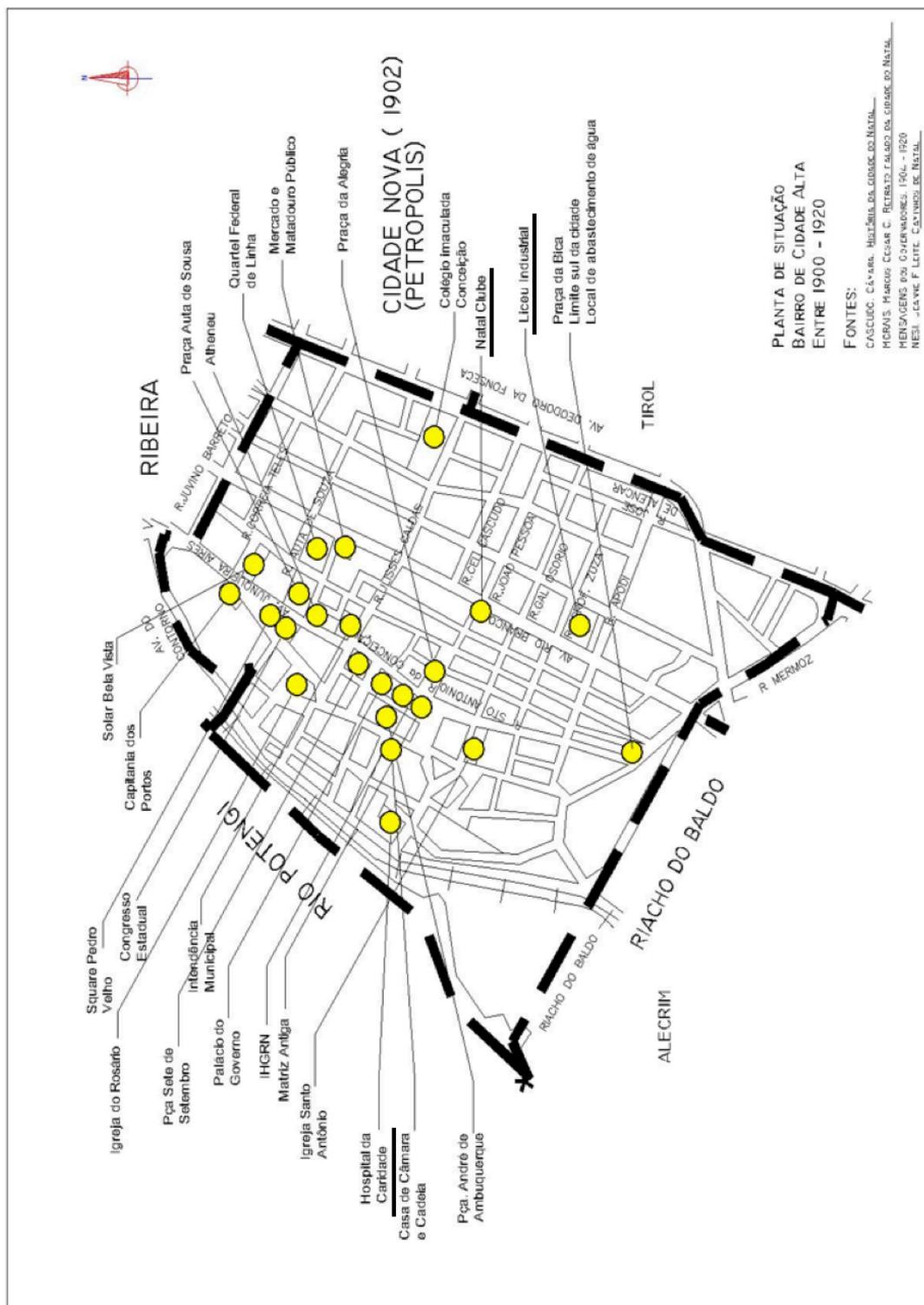


Figura 12 - Mapa do bairro de Cidade Alta, entre 1900 e 1920, com as indicações das principais edificações do logradouro (sublinhadas estão as três sedes da Escola: Hospital da Caridade, Natal Club e o Liceu Industrial⁶⁸)

Fonte: Arquivo do HCUrb

⁶⁸ Denominação dada à Escola de Aprendizes Artífices de Natal a partir do ano de 1937. O Liceu permaneceu na mesma sede da Escola.

Na figura 13, podemos ver a fachada da primeira sede, onde anteriormente se localizava o Hospital da Caridade (indicado no mapa localizado na página anterior). Através dela, temos uma noção mais precisa da localização da Escola, ainda em sua primeira sede. De costas para o rio Potengi, que corta parte da cidade, a ladeira que levava a ela poderia ser um redentor alívio aos aprendizes que se deslocavam a pé até o local, posto que muitos andavam quilômetros até ali. Após um exaustivo dia de aulas, a mesma ladeira seria, porém, um martírio. Do alto dela, os alunos – alguns dos quais podem ser identificados na imagem à porta da Escola – poderiam, em um momento de folga, contemplar uma bela vista. Momentos que, certamente, os dirigentes da Escola tentavam evitar, na medida em que desejavam incorporar nos alunos a disciplina para o trabalho. Pensando nisso, nas festas de encerramento do ano letivo, como a de 1913, os alunos partiam do espaço acima representado em direção a outros cantos da cidade, dali relativamente próximos, para mostrar à comunidade local e, em especial aos seus dirigentes, os resultados de seu labor, pelo que se projetava a formação de uma nova nação.



Figura 13 - Fachada da Escola, início da década de 1910

Fonte: Acervo particular do pesquisador Willian Pereira Galvão

Nesses momentos de celebração, a presença de autoridades visava legitimar a atuação da Escola, ao mostrar o apoio do Estado à sua missão. Naquele ano de 1913, o então governador do Estado, chamado de mecenas potiguar pelo apoio à educação – com a edificação de grupos escolares na capital e no interior do estado, e à cultura, destacando-se nesse aspecto a construção e subsequente remodelação do Teatro Carlos Gomes – visava mostrar, com sua presença, a centralidade que tinha a educação para aqueles que governavam o estado e a capital potiguar.

Essa centralidade pode ser vista também pela localização do prédio escolar, sito no mesmo bairro e a poucos metros do centro de poder do estado, espaço em que se localizavam, como dito, as sedes do Legislativo e Executivo estadual, e do Executivo municipal. Era um reflexo de que a educação deveria ocupar no regime republicano um espaço privilegiado, visto que apenas por meio dela os novos governos poderiam transformar uma massa de homens inertes, atingidos pelos vícios, naturalmente tendentes à criminalidade e à vagabundagem, em cidadãos úteis. Matérias do jornal *A Republica* e relatórios ministeriais trazem com clareza esse discurso.

O espaço onde aconteceria esse processo de transformação não pode ser negligenciado. É interessante observar que a primeira sede da Escola de Aprendizes de Natal transitou entre hospital e quartel, função esta que lhe foi dada após a mudança da Escola para a Rua Nova, futura avenida Rio Branco, no ano de 1914. Os três espaços – hospital, Escola, quartel – dedicam-se à disciplina de seus internos, à transformação de seus corpos, de acordo com a análise de Foucault (2009).

Como afirma Foucault (2009, p.133), “a ‘invenção’ dessa nova anatomia política” – as “disciplinas”, no plural, como o próprio autor usa – pode ser vista

Em funcionamento nos colégios muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. Circularam às vezes muito rápido de um ponto a outro (entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus), às vezes lentamente e de maneira mais discreta (militarização insidiosa das grandes oficinas) (Foucault, 2009, p. 134).

A análise de Foucault sobre a formação desse poder disciplinar incide justamente sobre esses três espaços: escolar, hospitalar e militar. E mostra as trocas entre tais espaços. O treinamento militar recebido pelos aprendizes em 1913; a adoção da ginástica como disciplina escolar, na década de 1920; e a implantação de um grupo de escotismo, em fins da década de 1930, não representariam, no caso da Escola de Aprendizes de Natal, esse contato, interseção, ou troca de elementos entre o espaço militar e o escolar que ajudariam a disciplinar aquela massa de homens referidos pelos dirigentes da República como “classe perigosa”?

E a partir de quando importaria controlar esses homens? Para o autor de *Vigiar e Punir*, o poder disciplinar surge no século XVIII, em um contexto de crescimento demográfico,

aumento da população flutuante [...]; mudança da escala quantitativa dos grupos que importa controlar ou manipular [...]. O outro aspecto da conjuntura é o crescimento do aparelho de produção, cada vez mais extenso e complexo, cada vez mais custoso também e cuja rentabilidade urge fazer crescer. (Foucault, 2009, p. 206).

É certo que as condições apontadas por Foucault como fundamentais para o estabelecimento do poder disciplinar se apresentam, com maior ou menor força, no contexto de criação das Escolas de Aprendizizes Artífices nas capitais brasileiras no início do século XX. Os grupos que importava controlar e manipular, por exemplo, cresciam consideravelmente com o fim da escravidão no fim do século anterior.

Com viés analítico distinto, apoiado em um neomarxismo com influências de E. P. Thompson, Sidney Chalhoub afirma que o termo “classes perigosas”, usado inicialmente na Inglaterra dezanoveana, tem o seu sentido alargado no Brasil republicano, tornando-se sinônimo de “classes pobres”. Para elas se destinava o projeto de lei de repressão à ociosidade, de 1888, não por coincidência elaborado no mesmo ano da Lei Áurea. No discurso da elite dirigente, “os pobres apresentam maior tendência à ociosidade, são cheios de vícios, menos moralizados e podem facilmente ‘rolar até o abismo do crime’” (Chalhoub, 2001, p. 76).

As Escolas de Aprendizizes, como já foi exposto, foram criadas num momento em que o Brasil vivia a transição do trabalho escravo para o trabalho livre. A virada do século XIX para o XX representou também um momento de crescimento da indústria nacional, ainda incipiente, tanto em âmbito nacional, com destaque para o estado de São Paulo, como em âmbito local, mesmo que de modo mais modesto. As Escolas visavam, nesse contexto, disciplinar a mão de obra para o trabalho na indústria ou criar o “cidadão útil”. Embora a expressão “corpos dóceis e úteis” tenha sido cunhada por Foucault, vemos uma interessante definição da característica primordial desse cidadão em Chalhoub: “Amar o trabalho em si, independentemente das vantagens materiais que possa daí advir. [Guardar em si] [...] a noção de que o trabalho é o valor supremo da vida em sociedade; o trabalho é o elemento característico da vida civilizada” (Chalhoub, 2001, p. 69).

A noção de utilidade explicitada por Chalhoub está ligada à formação de uma nova ideologia voltada para a ética do trabalho. Foucault, por sua vez, considera a constituição de novos poderes, marcados por uma “anatomia política do detalhe” (Foucault, 2009, p. 136), exemplificada por regulamentos minuciosos, um olhar (ou olhares) que vigia(m) constantemente, a inspeção, o

exercício, entre outros elementos. Para o filósofo francês, a relação docilidade-utilidade deriva de “uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos [...] [e que gera] o controle minucioso das operações do corpo” (Foucault, 2009, p. 133). Essas disciplinas, no plural, teriam vez em espaços como hospitais, quartéis, escolas e oficinas, marcados pela classificação dos indivíduos, pela busca constante pelo rendimento do corpo, pelo rigor na uniformização dos movimentos, entre outros aspectos.

Parece-nos, pois, difícil dissociar a instituição escolar do poder disciplinar. Mas cabe entender – e foi este nosso objetivo no capítulo II – em que contexto social esse poder disciplinar é estabelecido e como se procura justificá-lo. Devemos ainda observar que essas disciplinas não são aparelhos hermeticamente fechados, como pode-se depreender, por vezes, da leitura de Foucault. É imprescindível que vejamos os personagens aqui retratados, os aprendizes, como algo além de peças em uma maquinaria de poder; tratam-se de jovens, alguns adultos, que parecem teimar vezes diversas em não aceitar a ordem e disciplina que se lhes desejava impor.

A tentativa de disciplinamento, por um lado, e a resistência imposta pelos grupos que se deseja dominar, por outro, não se restringem, reforçamos ainda, ao espaço escolar. Há um processo de reordenamento espacial na Natal do início do século XX que estabelece uma nova hierarquia dos espaços a partir da criação de lugares a serem frequentados/habitados por aqueles que podiam ser considerados perigosos, danosos à sociedade por, de algum modo, fugiram à normalidade estabelecida pelo grupo dirigente, supostamente baseado em saberes como o Higienismo, a Pedagogia, a Medicina, entre outros. Esses saberes manipulados criaram novos espaços na cidade, tais como o leprosário, o presídio, os grupos escolares e o dispensário de pobres, espaços que têm relações próximas entre si, que apresentam certos objetivos similares, como veremos no penúltimo tópico deste capítulo. Por ora, seguiremos os passos da Escola na cidade.

E, nessa caminhada, chegamos a sua segunda sede, que se localizava numa importante artéria do bairro de Cidade Alta. Se o primeiro prédio havia sido antes ocupado por um hospital, o segundo, também improvisado, foi cedido por um clube, o Natal-Club (Figura 14), o mais importante espaço de sociabilidade da cidade, responsável por congregar importantes figuras da elite local, tais como os já citados Manoel Dantas, Alberto Maranhão, Francisco Cascudo, Henrique Castriciano, entre outros reconhecidos nomes do comércio e da política locais.



Figura 14 - A sede do Natal-Club, no início do século XX, provavelmente antes de abrigar a Escola de Aprendizes Artífices

Fonte: Miranda (2014, p. 42)

A foto acima, tirada por Manoel Dantas, sócio do *club* e fotógrafo diletante nas horas vagas, apresenta o Natal-Club ainda nos primeiros anos do início do século XX, provavelmente pouco antes de servir como sede à Escola de Aprendizes. Sito entre a rua Visconde de Inhomirim (hoje João Pessoa) e a rua Nova, pouco depois denominada de Avenida Rio Branco, o *club* tinha uma localização central na geografia da cidade, privilegiada pela proximidade com a linha de bonde, como vemos no instantâneo de Dantas. Aquele meio de transporte, embora em 1911 já tivesse alcançado o bairro popular do Alecrim, não devia, contudo, servir aos aprendizes, cuja condição não permitia o pagamento da passagem que, pelos idos de 1908, custava 100 réis (“Ferro carril do Natal. *A Republica*, 12 set. 1908). Se os sócios do Natal-Club e outros membros da elite local economizariam, segundo cálculos ligeiros, cento e cinquenta mil réis (150\$000) anuais em botinas (Dantas, 1908-b, p. 1)⁶⁹, os aprendizes, ao contrário, teriam que gastar as solas de seus pobres calçados para chegar à Escola.

⁶⁹ Segundo informações contidas na crônica publicada n’*A Republica*, escrita por Manoel Dantas, sob o pseudônimo de Braz Contente, o gasto referido equivalia a seis pares de sapato, posto que a qualidade do calçamento das ruas de Natal, muito inferior se comparada a de cidades de maior porte (o problema só seria, em parte, resolvido na segunda metade da década de 1920, na gestão de Omar O’Grady), exigia a troca constante de calçados.

Relativamente às circunstâncias que levaram à mudança da sede, Evaristo Martins de Sousa, ex-aluno e professor da instituição explica que,

aproveitando as férias de 1913 [...] o Batalhão de Segurança fez a sua transferência para o prédio da Antiga Escola de Aprendizes Artífices, a rua Presidente Passos [...]. Nesse ínterim, a Escola foi em parte funcionar, no reinício das aulas em 1914, no prédio do Natal Clube, onde permaneceu dois ou três meses, enquanto tudo se ajeitava, em sua nova sede (Sousa, [ca. 1952], p. 4).

A mudança atendia aos interesses da Escola, que em breve seria abrigada em um prédio maior e mais adaptado às suas necessidades, localizado na Avenida Rio Branco, artéria central da cidade; e também aos interesses do batalhão, que desde 1906 vinha sendo alojado em sedes provisórias, inicialmente em virtude da construção de um escritório ligado à Comissão de Melhoramentos do Porto, na rua Silva Jardim, bairro da Ribeira.

A cessão da sede do Natal-Club à Escola de Aprendizes, embora que por pouco tempo, é mais um indicativo do que já havíamos exposto aqui: o desejo de transformar, de criar novos seres, homens-cidadãos a partir da educação. Não é coincidência, cremos, que todos os personagens há pouco citados tenham feito parte da Liga do Ensino, bem como fossem congregados nas lojas maçônicas locais. Alberto Maranhão, Ferreira Chaves, Manoel Dantas, Henrique Castriciano⁷⁰, entre outros, usavam espaços de sociabilidade como o Natal-Club e as lojas maçônicas para tramar seus projetos no campo político e também educacional. Nesses meios, articulava-se o discurso de que a Escola, espaço consagrado à formação e difusão dos saberes e técnicas da ciência, seria o elemento essencial para a formação da nação do futuro.

Em pouco tempo, a sede da Escola iria para a Avenida Rio Branco (Figura 15). A lei de nº 338, de 29 de novembro de 1913, assinada pelo então governador Alberto Maranhão, transferiu o prédio que pertencia ao patrimônio estadual para a União, confirmando a mudança de sede da Escola para um prédio mais amplo, no qual permaneceria, com algumas reformas a partir da década de 1920, até o ano de 1967.

⁷⁰ Alberto Maranhão foi um dos líderes da oligarquia Albuquerque Maranhão e governou o estado do Rio Grande do Norte por dois mandatos (1900-1904 e 1908-1914). Trajetória similar seguiu Joaquim Ferreira Chaves Filho, por longo tempo aliado dos Albuquerque Maranhão e governador do estado em três ocasiões: entre 1891 e 1892 (provisoriamente); de 1896 a 1900; e de 1914 a 1920. Manoel Dantas, já citado em outros momentos, foi advogado, professor do Atheneu, redator-chefe do jornal *A Republica*, secretário do Partido Republicano Federal e presidente da Intendência de Natal, para ficarmos apenas em algumas das atividades exercidas pelo autor das *Coisas da terra*. Por fim, Henrique Castriciano de Sousa foi advogado, escritor, secretário de governo, procurador geral do estado, vice-governador, fundador da Liga de Ensino e um dos precursores do escotismo no Rio Grande do Norte. Todos eram bacharéis em Direito (ver Nonato, 1960), vinculados ao campo da política e membros de lojas maçônicas (ver Silva, Estevam, & Fagundes, 2001). Todos, em algum momento de suas trajetórias, estiveram ligados ao campo da educação e defenderam em seus discursos a escola como meio para formação de um novo país.

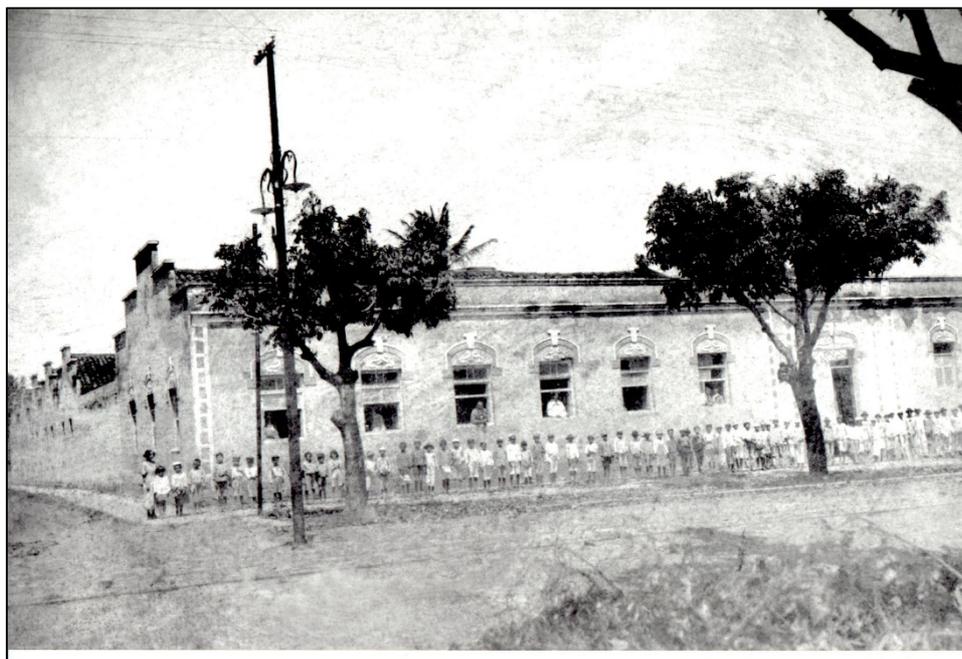


Figura 15 - Em 1921, vemos a lateral da Escola em sua terceira sede, localizada na Av. Rio Branco, nº 743, em prédio que sediara a Polícia Militar do Rio Grande do Norte

Fonte: Arquivo do IFRN, pasta “fachadas da Escola”

Ainda no início da década de 1920, mais especificamente em 1922, a Escola passaria por um processo de reforma, inserido no processo de remodelação do ensino profissional. Já no ano seguinte, contudo, a reforma passou por uma primeira paralização, em virtude da rigidez do novo Código de Contabilidade, implementado em 1923, que criava maiores barreiras à apresentação de proponentes habilitados para a concorrência pública (Almeida, 1926, p. 241). Retomadas em 1924, as obras, naquele instante a cargo do engenheiro Omar O’Grady, foram novamente suspensas cerca de um ano depois, como trataremos adiante.

Nos anos seguintes, nas gestões dos diretores Waldomiro Fetterman e Alcides Raupp, ambos oriundos do Instituto Parobé, foram realizados outros serviços na sede da Escola. Essas obras de remodelação acabaram por ser interrompidas na década de 1930, em virtude do movimento que alçou Getúlio Vargas à presidência da República (Medeiros, 2011, pp. 27-29). Mas, no fim da década de 1920, a Escola já tinha outro aspecto⁷¹, como podemos ver na imagem abaixo (Figura 16).

⁷¹ Esse novo aspecto é também apresentado nas palavras do então governador, Juvenal Lamartine, que entusiasticamente ressaltava que a Escola contava, em fins da década de 1920, com um “edifício de moderna construção para os serviços de administração e oficinas e um conjunto de pavilhões em forma de L, onde se acham installadas a uzina de eletricidade, as oficinas de Carpintaria, Marcenaria, Forja, Fundação e Mecânica”. O governador frisava ainda que, em virtude de se acharem as instalações “pendentes de conclusão”, a direção havia resolvido limitar em 200 o número



Figura 16 - Em fotografia da década de 1930, vemos a sede da Escola de Aprendizes com outras feições já bem distintas daquelas do início da década de 1920

Fonte: Miranda (2014, p. 59)

O prédio, com “características da arquitetura francesa do início do século XVIII (Miranda, 2014, p. 59)”, com predominância do neoclássico e presença também marcante do neorrenascentista e eclético (Medeiros, 2011, p. 27), tinha uma fachada imponente e uma estrutura bem mais adequada ao fins da Escola do que aquela simples que a sediara em seus primeiros tempos. É certo, como afirmava Lamartine, que restava ainda um tanto de obras a fazer, mas o novo prédio representava melhor a centralidade que tinha a educação no discurso dos que dirigiam o estado e sua capital.

Entre 1920 e 1967, como dizíamos, a Escola fixa-se na Avenida Rio Branco. Em 1947, um terreno localizado no então bairro de Boa Sorte, com 90 mil m², mas longe do centro, era adquirido pelo governo federal, comandado à época por Eurico Gaspar Dutra (Medeiros, 2011, p. 90). Em 1967, a nova sede finalmente era inaugurada, após uma série de entraves burocráticos e de mudanças no projeto arquitetônico inicial. A essa época, a geografia urbana de Natal era já outra. No processo de mudanças dos topônimos da cidade, Boa Sorte tornara-se Morro Branco. O novo prédio abrigaria uma fase igualmente nova da Escola, que passaria a partir de 1968 a ministrar ensino de 2º grau, alterando seu nome para Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. É, como dito, um outro momento, anunciado aqui brevemente. Voltemos agora para os idos de 1910.

de matriculados, número que seria elevado para 350, tão logo fossem concluídas as obras de remodelação “deste útil estabelecimento” (Faria, 1930, pp. 63-64).

4.3 As expectativas geradas pela Escola e seu enredamento com as tramas da política local

Como dizíamos, a cidade do Natal vinha passando por uma série de mudanças nos primórdios do século XX. Para os que dirigiam, a urbe era fundamental dar-lhe traços mais modernos, alterar as formas coloniais e, com a mesma intensidade, transformar os hábitos locais considerados atrasados e, costumeiramente, associados ao meio rural e aos grupos mais humildes ou desafortunados, para usarmos o termo tão comumente adotado para se referir aos aprendizizes.

Era, pois, de se esperar que a Escola de Aprendizizes Artífices, inaugurada na capital potiguar em janeiro de 1910, gerasse, como de fato gerou, grandes expectativas naqueles que administravam a urbe natalense. Não por acaso, poucos dias antes de iniciar-se o primeiro ano letivo da Escola, o jornal *A Republica* lançava matéria que revelava o entusiasmo diante do estabelecimento da nova instituição escolar, a qual para o repórter não nominado prestaria, sem dúvidas, “inestimáveis serviços à nossa terra, fazendo dessa grande quantidade de pequenos vagabundos que infestam as ruas, *habitués* das tavernas e das tavolagens, homens uteis, artistas competentes nas diversas profissões em que se desdobra o curso da Escola” (“Eschola de Artífices”. *A Republica*, 13 jan. 1910, p. 1).

O avanço da educação e a preocupação com os desafortunados eram aspectos diretamente relacionados ao regime republicano pelo autor da matéria, o qual afirmava ser “louvável o movimento do Governo da República, tomando a iniciativa de amparar a infância condenada a engrossar as estatísticas dos criminosos e viciados, à míngua de meios que lhe facultassem a aprendizagem de um ofício qualquer” (“Eschola de Artífices”. *A Republica*, 13 jan. 1910, p. 1). A passagem referida revela-nos o forte caráter moralizador/higienizador dado à educação, ainda mais contundente quando se tratava do ensino destinado aos populares.

Pelo que expressamos até aqui, sem querermos desconsiderar o impacto dessas Escolas e, em especial da de Natal, na economia e comércio locais, fontes como os relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e matérias do jornal local *A Republica*, por exemplo, mostram-nos a maior relevância da função higienizadora⁷². É o que se vê também em uma das crônicas de Manoel Dantas que, sob o pseudônimo de Braz Contente, escrevia com admiração e entusiasmo sobre a festa de encerramento de mais um ano letivo, no derradeiro dia de novembro de 1913:

⁷² Discorrendo sobre a presença e força do discurso da ordem médica no campo escolar, especialmente através da Higiene, Gondra afirma que uma das ações da corporação médica para adentrar nesse campo era definir que obras eram salutaras às crianças e quais aquelas consideradas “malditas”, em um processo denominado pelo autor de “higienização das leituras” (Gondra, 2000, pp. 537-543). Embora não nos voltemos para o discurso da ordem médica, acreditamos que a definição das obras a serem lidas pelos alunos das Escolas de Aprendizizes também se liga a um processo de higienização das leituras.

Vi ontem, admirei com orgulho de brasileiro e fé de patriota [...] nos labores do ferro obedecendo como um pedaço de cera a pericia dos forjadores, nas evoluções militares mostrando a força e a disciplina desses futuros defensores da Pátria, no vigor físico que é o hino da natureza à saúde do corpo, na elevação moral transparecendo na desenvoltura com que o humilde comparece para receber o prêmio conquistado, vi em tudo isto a formação de uma alma nova, a eclosão dessa grande força nacional, desse Brasil unido e forte [...] (Dantas, 1913, p.1).

As palavras de Manoel Dantas que, tempos depois, em 1924, tornar-se-ia presidente da Intendência Municipal de Natal, remetem a três valores fundamentais nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola: a cultura prática, o desenvolvimento moral e a valorização da pátria⁷³. Esses três elementos aparecem de maneira realçada na *Consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, de 1926, por meio das disciplinas de Lição de coisas, vista nos três primeiros anos; Instrução Moral e Cívica, trabalhada do 2º ao 4º ano; e História pátria, presente no 2º e 3º ano. A Consolidação previa, ainda, dois anos complementares, dedicados principalmente ao trabalho nas oficinas.

Deve-se frisar ainda que, ao falarmos em política, não estamos nos referindo, é claro, apenas ao Estado brasileiro. Queremos discorrer também sobre o jogo político no cenário municipal e sobre o uso político da Escola de Aprendizes nesse cenário, aparecendo, por vezes, como moeda de troca.

O autor Luiz Antonio Cunha, em seu *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização* (2005), é certamente um dos precursores nessa discussão. Para Cunha (2005), as Escolas “constituíram um meio de troca política entre as oligarquias que controlavam o Governo Federal e as oligarquias no poder nos diversos estados” (p. 72). cremos que em estados de menor porte, especialmente considerando o cenário econômico, essa troca política era ainda mais intensa. Isso porque “os gastos federais nas formas de salários e de compras no comércio local representavam importante aporte econômico, assim como os empregos para os indicados pelas elites locais – instrutores, secretário e, principalmente, diretor” (Cunha, 2005, p. 72).

Cunha discorre, ainda, sobre a relação entre a maçonaria e as Escolas de Aprendizes. A esse respeito, o historiador lembra que Nilo Peçanha, o principal idealizador dessas Escolas, era maçom, e que era recorrente o discurso da maçonaria de que o antagonismo existente entre capital e trabalho deveria ser combatido “pelas armas da razão, pela educação popular, pela interferência

⁷³ Com tom muito semelhante, o mesmo Manoel Dantas havia elogiado em 1909 a Escola de Aprendizes Marinheiros, após comemoração de aniversário da batalha do Riachuelo: “A onze deste mês, muitas mães, com o senso prático que o povo possui e o instinto poderoso do coração materno, viram, na Eschola do Refoles, o futuro homem, útil ao seu país que se está formando naquela casa de educação pratica, arrancado talvez á miséria, á vagabundagem e ao crime” (Dantas, 1909, p. 1).

nos negócios públicos e pela propaganda do ideal de solidariedade entre os homens” (Cunha, 2005, p. 16-17). A educação, nessa perspectiva, seria uma arma fundamental para afastar da classe operária os perigos das ideologias anarquista e socialista. Em Natal, mesmo que essas ideologias não tivessem a força que tinham em São Paulo, a educação, como antecipáramos, era também vista como um importante instrumento de pacificação e disciplinarização do operariado local, como pudemos ver no discurso de Manoel Dantas.

Ainda sobre a maçonaria e sobre sua força no ambiente político local e no campo da educação, é válido ressaltar que personagens como Henrique Castriciano, fundador da Escola Doméstica, Manoel Dantas, seu filho Christovam Dantas, entre outros homens que tiveram sua trajetória ligada ao campo educacional, eram da maçonaria, como também o era, ao que tudo indica, o primeiro diretor da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal, o senhor Sebastião Fernandes que, no período de 1909 a 1937, foi aquele que mais tempo esteve à frente da administração da dita escola, dirigindo-a entre os anos de 1909 e 1915. Deve-se destacar, ainda, que Alberto Maranhão, então governador do Estado, era também membro da maçonaria, ligado à Loja 21 de março⁷⁴, a mais antiga da capital potiguar (Silva, Estevam, & Fagundes, 2001).

No discurso da maçonaria, as “armas da luz e da razão”, ao lado do trabalho e disciplina, eram elementos fundamentais para regenerar o país. Poucos anos antes da inauguração da Escola de Aprendizizes em Natal, a loja maçônica 21 de março comemorava mais um aniversário em 1904, na data que lhe dera o nome. Cumprindo o papel de orador, Manoel Dantas, reforçando o caráter de universalidade da instituição maçônica, afirmava que

a maçonaria pela fortidão da sua disciplina, há de resolver o grande problema social, porque, somente em nossas Lojas onde combatemos com as armas da luz e da razão [...] pode se apurar esse princípio [da unidade] que há de levar os povos à condenação das lutas de conquista e ao estabelecimento da grande federação universal” (“Loja 21 de março”. *A Republica*, 22 mar. 1904, p.1).

Para estabelecimento dessa grande federação universal, o autor ressaltava com efusiva alegria o funcionamento das escolas organizadas pela loja maçônica, que ali estavam “a derramarem luz nas trevas da ignorância” (“Loja 21 de março”. *A Republica*, 22 mar. 1904, p.1). Nessa época, a loja 21 de Março oferecia “instrução primária e comercial, gratuitamente, aos filhos de obreiros e profanos”, conforme se vê no regulamento de ensino da instituição (“Solicitadas”. *A Republica*, 15 jan. 1904, p. 1). A escola ali formada foi, inclusive, durante longo tempo,

⁷⁴ A referida Loja foi fundada em 21 de março de 1867 e, pelo que consta em *A maçonaria no Rio Grande do Norte* (Silva; Estevam; Fagundes, 2001, p. 19-60), era a que possuía o maior número de membros na capital potiguar.

subvencionada pela Intendência Municipal, como se vê na Resolução Orçamentária nº 260/1925. Na lei, por sinal, aparece também a escola criada pela loja Evolução 2ª, além daquelas criadas pelas três principais associações de operários da capital potiguar: o Centro Operário Natalense, a Liga Artístico-Operária e a União Operária. Cada uma das instituições recebia 600 mil réis (600\$000) anuais (“Poder Executivo. *A Republica*, 06 dez. 1925, p.1).

Não identificamos a que loja maçônica pertencia o primeiro diretor da Escola de Natal, mas há fortes indícios de que era da maçonaria⁷⁵, e, sem dúvida, era uma pessoa muito bem relacionada, o que facilitou a sua indicação ao cargo. Nas matérias do jornal *A Republica*, Sebastião Fernandes, um dos tantos membros da elite potiguar formado na Faculdade de direito do Recife (Nonato, 1960) e ex-procurador geral do Estado, aparece ligado a nomes como os de Ferreira Chaves, Manoel Dantas, Henrique Castriciano, Ezequiel Wanderley, Honorio Carrilho, Alberto Roselli, além dos membros da família Albuquerque Maranhão, entre os quais destacamos Sérgio Barreto, Ernesto Maranhão e o já citado Alberto Maranhão⁷⁶. Com Roselli, Carrilho e Dantas, chegou, inclusive, a formar uma sociedade de Assistência Judiciária, nos moldes de outras similares espalhadas por diversos estados brasileiros, tendo contado ainda com os serviços de outros ilustres nomes da sociedade natalense, tais como Odilon Filho, João Bigois e Ponciano Barbosa (“Varias”. *A Republica*, 23 ago. 1912, p.1).

Em nossas pesquisas, identificamos ainda que João Viterbino de Leiros, mestre da oficina de funilaria, e Paschoal Romano Sobrinho, mestre da oficina de sapataria, ambos nomeados em 1911, além de Evaristo Martins de Souza, contramestre da oficina de marcenaria a partir do ano de 1920 (Escola, 1912; [ca. 1945]), eram também membros da maçonaria, ligados às lojas 21 de Março e Filhos da Fé (Silva, Estevam, & Fagundes, p. 102; pp. 104-105).

Sobre Paschoal Romano Sobrinho⁷⁷, sabemos que foi fiscal da Intendência Municipal e que era major da Guarda Nacional, algo permitido apenas a homens considerados ilustres. O mestre da Escola de Aprendizes aparecia, com certa constância, em notas da *Vida social*, uma espécie de coluna social do início do século XX, publicada em *A Republica*. Em uma das notas, vemo-lo no

⁷⁵ Suas assinaturas em diversos documentos analisados por nós, todas tripontuadas, sugerem sua ligação com a maçonaria. A isso, devemos associar o fato de seu círculo social mais próximo ser formado, em essência, por membros da maçonaria, como os que citamos acima.

⁷⁶ Essa relação próxima entre Sebastião Fernandes e o governador do Estado explica os elogios feitos ao diretor em relatórios do governo do Estado, como o do ano de 1913 (Maranhão, 1913, p. 13). Pode não ser coincidência o fato de Fernandes ter deixado a diretoria da Escola de Aprendizes meses após a saída de Alberto Maranhão do governo. As relações entre Fernandes e os demais personagens citados podem ser vistas em “Vida social”. *A Republica*, Natal, 01 fev. 1909; “Dr. Sergio Barreto”. *A Republica*, 12 mar. 1909; “Publicações”. *A Republica*, 12 abr. 1910; “Varias”. *A Republica*, 23 ago. 1912; “Varias”. *A Republica*, 31 jul. 1917; “Dr. Manoel Dantas”. *A Republica*, 15 jul. 1924.

⁷⁷ As matérias de jornal se referem a Paschoal Romano e a Paschoal Romano Sobrinho. Ao analisarmos matérias d’*A Republica* entre 1905 e 1915, podemos dizer que se tratam da mesma pessoa, posto ser bastante improvável haver dois sujeitos com nomes tão próximos ocupando coetaneamente o cargo de fiscal do 2º distrito da Intendência e o posto de major da Guarda Nacional.

casamento da filha do presidente da Intendência, Joaquim Manoel, ao lado de nomes ilustres como Manoel Dantas, Alberto Maranhão, entre outras personagens, todos aqui citados maçons (“Vida social”. *A Republica*, 23 dez. 1909, p.1). Era também, como vemos pelo mesmo jornal, proprietário de um terreno em Cidade Nova (“Editaes”. *A Republica*, 29 abr. 1905, p.1), de um outro na Ribeira (“Parte official”. *A Republica*, 30 maio 1905, p.1), e de um prédio na Avenida Tavares de Lyra, também na Ribeira (“Editaes”. *A Republica*, 02 dez. 1905, p.1).

O major da guarda nacional era homem bem relacionado com o governo do Estado. Não é à toa que em fevereiro de 1910, recebeu do governo de Alberto Maranhão 1:700\$000 (um conto e setecentos mil réis) pelo fornecimento de material para a Guarda Policial da capital (“Varias”. *A Republica*, 14 fev. 1910, p.1). No ano seguinte, requereu ao mesmo governo o pagamento de 90 pares de botina fornecidos ao Batalhão de Segurança, sendo autorizado a receber o valor não especificado “em termos” (“Parte official”. *A Republica*, 21 fev. 1911, p.1).

Ao analisarmos o cenário político local, em trabalho anterior, vimos que cerca de 39% dos membros que identificamos da Intendência Municipal de Natal estavam vinculados a lojas maçônicas (Santos, 2012, pp. 193-197). O mapeamento dos funcionários que trabalharam na Escola de Aprendizizes de Natal indica que a força desse grupo político se fez presente também nessa instituição de ensino, especialmente em seus primeiros tempos, como pudemos ver pelos exemplos citados.

Para tanto, contribuía o fato de não haver, até o ano de 1918, regras claras para a contratação de professores e outros funcionários, os quais acabavam por ser indicados pelo diretor que, por sua vez (ao menos no caso de Sebastião Fernandes), era indicado pelo governador do Estado. O segundo regulamento das Escolas de Aprendizizes, aprovado pelo Decreto nº 13.064/1918, estabeleceu a realização de concursos de provas práticas para preenchimento dos cargos de professores e seus adjuntos, mestres e contramestres, o que pode ter diminuído – mas não deve ter extinto – a força das indicações por fatores políticos e baseadas nas relações pessoais.

Um dos exemplos que apoiam a nossa assertiva é uma carta de um ex-aluno, Severino Moura do Vale, endereçada, no ano de 1952, ao então diretor da Escola Industrial de Natal⁷⁸, Jeremias Pinheiro Câmara. Embora ultrapasse o recorte temporal proposto em nossa pesquisa, a

⁷⁸ A Escola passa a assim ser chamada a partir de 1942. Antes, além de Escola de Aprendizizes Artífices, entre 1909 e 1937, havia também sido nomeada Liceu Industrial de Natal, entre os anos de 1937 e 1942.

missiva reafirma a força das relações e interesses pessoais nos destinos da Escola. Vejamos parte de seu teor:

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 a 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 (Vale, 1952)

Como se vê na carta, os laços de amizade, claramente demonstrados desde a abertura da carta por meio de um íntimo “Pinheirinho”, poderiam permitir, por exemplo, a matrícula de um novo aluno na Escola, mesmo que a data para inscrição dos alunos já tivesse passado⁷⁹. É significativo observar também que a Escola parece ter o perfil de seu público alterado. No início da década de 1950, essa e outras cartas de recomendação ajudam-nos a perceber que havia certa concorrência para o ingresso na Escola. Ela não era mais destinada apenas aos “desfavorecidos de fortuna”.

A história da Escola é marcada por uma sucessão de leis e regulamentos, por reformas e por trocas relativamente constantes na sua direção, as quais muitas vezes atendiam a interesses políticos. Essas mudanças não impediram, porém, que o índice de evasão permanecesse alto ao longo do período estudado e que o número de concluintes, por outro lado, mantivesse-se baixo. Os dirigentes republicanos tiveram imensas dificuldades para encontrar um rumo para as Escolas de Aprendizes, e não nos parece possível dizer que conseguiram fazê-lo.

4.4 A Escola, o comércio e o trabalho

Como afirmamos na primeira parte deste capítulo, a função higienizadora das Escolas de Aprendizes se sobrepôs à função econômica. É nessa perspectiva que o historiador Francisco Carlos de Sousa levanta as seguintes questões:

Considerando-se as características da economia estadual, de natureza primário-exportadora, e as fragilidades verificadas no setor industrial [...], os cursos oferecidos na Escola de Aprendizes Artífices (Alfaiataria, Funilaria, Marcenaria, Sapataria e Serralharia) seriam pertinentes com os objetivos profissionalizantes propostos? Contribuiriam de fato para a formação da força de trabalho e o progresso técnico reclamado pela indústria? (Sousa, 2014, p. 2)

⁷⁹ Na tese de *A trajetória da Escola de Aprendizes Artífices de Natal*, Rita Gurgel também usa a carta referida como fonte para destacar a força das relações pessoais na Escola, bem como sugerir uma mudança no perfil do alunado a partir da década de 1950 (Gurgel, 2007, pp. 136-137).

A resposta de Sousa a essas questões é negativa. De acordo com sua análise, a história da Escola pode ser dividida em três fases, sendo a primeira, aquela que nos interessa, de 1909 a 1942, marcada pelas finalidades assistencialista e de controle social. Apenas na última fase, entre 1963 e 1974, sob a égide do nacional-desenvolvimentismo, ter-se-ia uma maior harmonização entre a formação profissional realizada na Escola e as demandas do mercado de trabalho e da economia local.

Em sua tese, defendida em 2015, Sousa aprofunda essa análise e apresenta a tabela 8 que reproduzimos a seguir, apresentando a inserção dos egressos no mercado de trabalho em cada uma das fases da Escola:

Tabela 8 - Inserção dos egressos no mercado de trabalho por fases (1910-1974)

Critérios	1ª fase (1910-1942)		2ª fase (1942-1963)		3ª fase (1963-1974)	
	Matrículas	Percentual	Matrículas	Percentual	Matrículas	Percentual
Matrículas	6220		4122		8535	
Concluintes	49	0,79%	276	6,7%	921	10,8%
Inseridos ⁸⁰	–	–	37	13,4%	724	78,6%

Fonte: Sousa, 2015, p. 230 (reprodução do original, com adaptações gráficas).

Como vemos na tabela acima, o percentual de egressos inseridos no mercado de trabalho aumentou ao longo do tempo, tendo atingido seu ápice na última fase analisada por Sousa. Neste momento (1963-1974), a abertura dos novos cursos de Estradas e Mineração mostrou que a Escola, à época denominada ETFRN (Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte), tendia a se aproximar mais das demandas do mercado (Souza 2015, p. 26). Na primeira fase, por outro lado, a formação para o mercado, para a indústria nacional, embora constasse no próprio preâmbulo do Decreto nº 7.566/1909 como um dos objetivos das Escolas de Aprendizizes, não esteve no centro da ação das ditas Escolas, as quais, como defendemos em nossa tese, foram, ao longo do período estudado, mais da ordem que do progresso; mais voltadas para a formação dos cidadãos úteis do que propriamente dos operários.

Talvez por isso, nessa primeira fase, Sousa não identifique a presença de qualquer aluno egresso no mercado de trabalho, no setor industrial, em áreas relacionadas à sua formação. Ao menos duas hipóteses podem ser consideradas para explicar esse fenômeno. A primeira, adotada pelo autor, é a de que os egressos não eram, de fato, absorvidos pelo mercado de trabalho, posto

⁸⁰ O percentual de inseridos, como bem informa o autor, é calculado em função do número de concluintes (Sousa, 2015, p. 230).

que a formação que lhes era oferecida na Escola não era compatível com as demandas da indústria local. Em outras palavras, havia um descompasso entre o que era ensinado na Escola e o dito “progresso técnico reclamado pela indústria” (Sousa, 2014, p. 2).

Em defesa dessa hipótese, podemos usar o depoimento de Evaristo Martins de Souza, também tomado como fonte por Sousa (2015). Em palestra intitulada *Evocando o passado de nossa Escola*, a tratar dos caminhos tomados pela instituição e por alguns de seus personagens entre 1910 e o início da década de 1950, o ex-aluno da Escola de Aprendizes, um dos poucos a concluir seu curso, afirmou que, apesar de ter tratado logo de “ganhar a vida” após a obtenção de seu certificado, posto que necessitava ajudar seu “pobre pai”, os primeiros momentos fora da Escola foram de martírio. Em suas palavras, asseverou que “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” (Sousa, [ca. 1952], p. 4). Em seguida, lembrou que, após uma passagem de cerca de três anos e meio na Empresa Tração, Força e Luz, responsável pelo fornecimento de energia elétrica em Natal, foi nomeado contramestre da Escola, em julho de 1920.

Devemos ressaltar, ainda, que Evaristo Souza era um dos melhores alunos da Escola em seu tempo, entre 1910 e 1916. Não é à toa que, em novembro de 1913, durante a festa de encerramento do ano letivo, recebeu das mãos do então governador Alberto Maranhão um prêmio pelo seu aproveitamento escolar, no valor de 21 mil e quinhentos réis (21\$500) – o que era “muito dinheiro” para o desafortunado aprendiz – além de “um estojo de desenho e uma Aritmética Progressiva do Curso Superior de Antonio Trajano” (Sousa, [ca. 1952], p. 3).

Ora, se para o premiado aluno a situação após a conclusão do curso não era das mais fáceis, o que dizer daqueles alunos medianos e de tantos outros que sequer terminaram seus estudos? Certamente, enfrentaram barreiras ainda maiores para se inserir no mercado de trabalho. Pelo que expusemos até aqui, podemos dizer que a primeira hipótese levantada para explicar a suposta ausência de egressos no exercício de funções correlatas às de suas áreas de formação, no âmbito do setor industrial, é bem plausível.

Uma outra hipótese pode, contudo, ser considerada: a de que alguns desses alunos, inclusive aqueles que saíram da Escola antes de concluir seus cursos, conseguiram sim vagas no mercado de trabalho em áreas correlatas ou próximas às de suas formações. É possível, inclusive, que alguns tenham se evadido da Escola em função de terem recebido ofertas de emprego. Cunha,

ao analisar de maneira global as Escolas de Aprendizizes espalhadas pelo país, em *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, é um dos que considera a possibilidade de muitos dos aprendizes terem deixado as Escolas em virtude da necessidade de trabalhar, após terem já alcançado o conhecimento básico do ofício nas oficinas, para ajudar no sustento de suas famílias (Cunha, 2005, p. 110)⁸¹.

De fato, as taxas de frequência verificadas na Escola de Aprendizizes de Natal não parecem ser, num primeiro momento, compatíveis com os índices de conclusão. Excetuando-se os anos de 1919, 1922 e 1930, dentro do recorte temporal por nós estudado, as taxas de frequência foram sempre superiores a 50% e corriqueiramente estiveram acima dos 60%⁸² (Cunha, 2005, pp. 105-109). O número de concluintes, porém, nunca foi elevado, tendo sido o ano de 1919 aquele em que mais se formaram alunos, oito ao todo (Lopes, 1920, p. 339).

Os dados acima apresentados levam-nos a crer na tese de Cunha (2005), segundo o qual muitos aprendizes tiveram de abandonar a Escola em virtude da necessidade de ajudar no sustento do lar, tendo aceito as primeiras propostas de emprego que lhes apareciam. Vários desses alunos podem ter se empregado em oficinas particulares, atuando em funções relacionadas à sua área de formação, ou em atividades correlatas no comércio, como seria o caso, por exemplo, de um aluno de sapataria em uma loja de calçados, ou de um aprendiz formado em alfaiataria em uma loja de tecidos.

É certo que não temos dados concretos que nos possibilitem afirmar de maneira categórica que esses aprendizes que abandonavam a Escola, em geral no 4º ano, tenham sido empregados no comércio local. Mas os números já apresentados, aliados a informações sobre as atividades comerciais da capital potiguar, nos permitem supor que havia essa inserção. Ao mesmo tempo, a não identificação, por parte de Sousa (2015), de alunos egressos inseridos no mercado de trabalho na primeira fase da Escola, pode-se dever à escassez de fontes relativas ao período abordado (1909-1942). Nesse sentido, devemos frisar que o autor retira boa parte de seus dados de entrevistas orais⁸³, realizadas com alguns dos personagens cuja trajetória de vida associa-se à

⁸¹ O autor chega a citar, inclusive, importante trecho do relatório do diretor da Escola de Aprendizizes Artífices de Alagoas, em 1934, no qual trata dos altos índices de evasão do alunado da seguinte maneira: “A saída destes alunos justifica-se pelo seguinte: adquirindo, ao chegar ao 4º ano, conhecimento que os habilita a ganhar uma diária compensadora, são eles procurados e disputados para trabalhar em oficinas particulares” (Cunha, 2005, p. 110). O documento, que infelizmente não é devidamente referenciado pelo autor, ajuda a explicar a disparidade que havia entre as frequências dos alunos nas Escolas, que era em geral mediana, costumeiramente acima dos 60%, e o número de concluintes, que era sempre baixíssimo, formando-se por vezes diversas apenas um, dois ou três alunos, como apresenta Cunha (2005, pp. 105-109).

⁸² Esses dados serão melhor avaliados no capítulo relativo à trajetória dos aprendizes na Escola.

⁸³ Ao todo, realizou 28 entrevistas, tomando como aporte teórico-metodológico as concepções de memória e suas relações com a História, analisadas por Jacques Le Goff na obra *História e Memória*.

história da Escola. Ora, nenhum dos aprendizes diretamente entrevistados pelo pesquisador viveu a 1ª fase da Escola, o que não é de se espantar.

Por meio de jornais, de uma entrevista gravada para o projeto *CEFET-RN: a caminho do centenário* – desenvolvido entre os anos de 2006 e 2009 – e do próprio depoimento de Evaristo Sousa, o pesquisador avalia sumariamente, como afirma (Sousa, 2015, p. 211), a trajetória de cinco egressos da primeira fase. Sua conclusão é a seguinte: “Nenhum deles, como verificamos, conseguiu inserção no setor secundário da economia estadual nas áreas dos cursos realizados” (Idem, *ibid.*).

De fato, para esses homens, pouco espaço havia na incipiente indústria local. Mas Evaristo Martins de Sousa e Paulo Barreto, que estudou na Seção de Trabalhos de Madeira⁸⁴, entre 1935 e 1941 (Sousa, 2015, p. 209)⁸⁵, tornaram-se mestres na Escola, o que era corriqueiro na época, a considerar a escassez de mão de obra habilitada a ensinar nas oficinas, como vimos nos relatórios ministeriais. Dito de outro modo, não se empregaram no setor industrial – incipiente e frágil no Rio Grande do Norte, como veremos por meio de alguns dados – mas não deixaram de atuar em uma área relacionada às suas formações, retornando às oficinas onde haviam estudado. Souza, devemos frisar, nem se esforçou tanto em busca de seu primeiro emprego. Recebeu seu diploma em novembro de 1916 e em janeiro de 1917 (nem haviam se passado dois meses) já estava empregado na Empresa Tração, Força e Luz. A afirmação de que “ninguém queria confiar os seus serviços aos alunos que daqui saíssem” (Sousa, [ca. 1952], p. 4), pode ter sido fruto de uma primeira tentativa (talvez única, dado o pouco tempo que levou para conseguir trabalho) frustrada de conseguir emprego em sua área de formação.

As considerações de Sousa (2014, 2015) são, de qualquer modo, pertinentes. Deve-se considerar, como avalia esse pesquisador, que Natal estava muito longe de ser um centro industrializado, como era o caso de São Paulo, por exemplo, onde as oficinas de mecânica e tornearia, instaladas no ano de 1909, estavam em sintonia com as necessidades da indústria paulista (D’Angelo, 2000, p. 7). Mas o cenário industrial potiguar, embora pouco desenvolvido, como também aponta o sociólogo Itamar de Souza (2008), dava mostras de crescimento no início do século XX.

⁸⁴ A divisão das oficinas em Seções de trabalhos foi estabelecida a partir da Consolidação de 1926.

⁸⁵ O aprendiz Paulo Barreto é também referido em *A República*, 07 set. 1941.

O recenseamento geral de 1920, produzido pela Diretoria Geral de Estatística⁸⁶, traz também informações sobre o ano de 1907, de modo a estabelecer um paralelo entre os dois momentos. Neste ano, o Rio Grande do Norte possuía 10 estabelecimentos industriais; em 1920, esse número havia subido para 197. Além disso, o capital empregado pulou de pouco menos de 1,3 contos de réis para cerca de 7,1 contos, ao passo que a produção passou de aproximadamente 1,2 contos para pouco mais de 20,5 contos. Seguindo a tendência de alta dos números apresentados, o de operários também se elevou de 415 para 2.146, um aumento da ordem de 417,1%, o maior verificado entre os estados da União (Diretoria Geral de Estatística, 1927, p. VIII-IX). Cabe ainda destacar que, 508 desses operários, cerca de 23,7%, eram menores de 14 anos, proporção só inferior à do estado de Goiás, com 30,3% de operários com menos de 14 anos (Idem, p. LXXXIX).

Quanto aos tipos de indústria instalados no Rio Grande do Norte, número de estabelecimentos e quantidade de operários empregados, a tabela 9 oferece dados que merecem nossa avaliação:

Tabela 9 - Cenário industrial no Rio Grande do Norte – 1920

Tipo de indústria	Número de estabelecimentos	Número de operários (menores de 14 anos)
Têxtil	115	1.185 (412)
De madeira	1	15 (0)
De cerâmica	13	114 (19)
De produtos químicos	6	70 (2)
De gêneros alimentícios	46	627 (60)
De vestuário e toucador	4	18 (2)
De edificação	11	115 (13)
De transmissão de forças físicas	1	2 (0)
Total	197	2.146 (508)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados apresentados em Diretoria Geral de Estatística (1927, pp. 191-192; 267).

É certo que o Rio Grande do Norte não era um estado densamente industrializado. Na região Nordeste, ocupava tão somente a 7ª posição em número de indústrias, estando à frente apenas dos estados do Maranhão e Piauí (Diretoria Geral de Estatística, 1927, pp. 178-195). O setor primário, como podemos ver em Itamar de Souza (2008, pp. 35-82), e Denise Monteiro

⁸⁶ Criada ainda no período imperial, por meio de decreto, no ano de 1871, a Diretoria Geral de Estatística continuou a atuar durante as primeiras décadas do regime republicano, vinculada diretamente ao governo federal. Sua principal função era organizar os censos populacionais e econômicos do país.

(2008), era a base de sustentação da economia local. Contudo, é igualmente difícil negar, ao analisarmos os dados oficiais, que o setor industrial no Rio Grande do Norte cresceu de maneira exponencial entre 1907, momento anterior à criação das Escolas de Aprendizes, e 1920.

O que a Escola de Natal teria a ver com isso? Acreditamos que o crescimento da indústria do estado justamente no período em que a Escola se instala na capital potiguar, inicia suas atividades e forma seus primeiros aprendizes, não é mera coincidência. Em nossa análise, é provável que os aprendizes que saíam da Escola, a maioria deles sem concluir os cursos, fossem empregados em algumas dessas indústrias, especialmente a têxtil, considerando que a oficina de alfaiataria, ao lado da de marcenaria, foi a que mais recebeu aprendizes ao longo do período estudado. Nesse sentido, o elevado número de operários com menos de 14 anos, cerca de 35% do operariado da indústria têxtil, é, ao nosso ver, revelador, e não deve ser desconsiderado.

Diante do exposto, cremos que a Escola de Aprendizes de Natal deu sua parcela de contribuição para o desenvolvimento da indústria local, não obstante nossas fontes indicarem que a função higienizadora da Escola sobrepujou a econômica dentro do recorte temporal que analisamos. Ressalte-se mais uma vez: a preocupação com a indústria nacional não era maior do que aquela com a formação de cidadãos úteis que aceitassem pacificamente a ordem social vigente no Brasil nos primeiros tempos da República.

Ainda sobre a relação entre a Escola de Natal e o desenvolvimento da indústria local, devemos dizer que os números acima apresentados nos permitem apenas fazer inferências. Para que pudéssemos realizar uma análise mais aprofundada, seria fundamental aliar a esses dados os sujeitos históricos, em nosso caso os tais “desfavorecidos de fortuna”, em sua maioria. Mas os desafortunados não aparecem nos relatórios ministeriais, senão como números, nem nas páginas de jornal, senão, em geral, quando se envolviam em algum delito ou ato considerado escuso e, mesmo assim, genericamente nomeados de “meninos vagabundos” ou “pessoas de pé no chão”⁸⁷, por exemplo. Desse modo, pouco sabemos sobre a trajetória profissional dos egressos da Escola no período estudado.

No entanto, durante o período em que frequentaram os bancos das oficinas, podemos dizer com segurança que produziram diversos artefatos, tais como pares de sapatos e botas, bancos,

⁸⁷ Como se vê, respectivamente, nas edições de 16 de abril de 1912 (“Varias”) e 11 de novembro de 1905 (“Jardim publico”) d’A Republica. A primeira matéria se refere a garotos que ficavam aprontando no passeio ao lado do Teatro Carlos Gomes, fazendo correrias e atirando pedras. A outra, trata do suposto mal uso da praça Augusto Severo por pessoas humildes que para ali iam aos domingos, lotando os bancos do local de modo a impedir que as famílias natalenses pudessem ali se refrigerar.

mesas, armários, uniformes, ternos de brim, portões de ferro, suportes para escarradeira, máquinas de gás acetileno, entre outros produtos, como vemos nos relatórios ministeriais. Na tabela 10 a seguir, temos o valor dos bens elaborados nas oficinas em alguns anos da década de 1910 e 1920, e a renda arrecadada.

Tabela 10 - Produção nas oficinas da Escola de Aprendizizes de Natal

Ano	Arrecadação ⁸⁸
1911	1:989\$000
1913	2:266\$240
1914	2:231\$800
1916	1:216\$800
1917	2:031\$150
1919	447\$100
1920	1:279\$960
1922	1:255\$400
1923	2:501\$527
1924	1:265:873
1927	1:657\$600
1928	6:050\$460

Fonte: elaboração própria a partir de dados apresentados no relatório estadual de 1911 e nos relatórios ministeriais.

De acordo com o Decreto nº 9.070/1911, 10% da renda líquida das Escolas de Aprendizizes – conseguida especialmente com a produção de artefatos, mas também com consertos realizados nas oficinas – iam para a distribuição de prêmios aos alunos, de acordo com o grau de aproveitamento de cada um, e 5% eram destinados para a Caixa de Mutualidade, instrumento criado em 1911 com o fim de financiar as diárias aos aprendizes. Pelo regulamento de 1918, os percentuais foram dobrados, buscando-se, com isso, diminuir o número de alunos que se evadiam da Escola em busca do sustento próprio.

Apenas nos anos dos quais obtivemos dados, a Escola de Aprendizizes de Natal movimentou valores superiores a 22 contos de réis, quantia bastante considerável⁸⁹. Mas para onde iam os

⁸⁸ Quanto aos anos de 1911, 1913, 1914, 1916, 1917, 1923, 1924, 1927 e 1928, são apresentados nos relatórios ministeriais os valores de todos os artefatos produzidos nas oficinas. Nos demais anos, tem-se a renda obtida com a venda dos artefatos, não ficando claro, contudo, se se trata da renda bruta, ou apenas do lucro, como parecer ser o caso do dado apresentado no relatório relativo a 1919.

⁸⁹ Para se ter uma vaga ideia desse valor, podemos dar como exemplo o valor gasto para a construção da Ponte sobre o Rio Potengi, primeira grande obra de engenharia realizada na cidade, inaugurada em 1916, com o custo efetivo de 2:474\$940 (dois contos, quatrocentos e setenta e quatro mil,

artefatos produzidos? Através do mapeamento do comércio natalense no início do século XX, a partir do projeto de pesquisa *Pela terra e pelo mar*, coordenado por Raimundo Arrais, podemos sugerir alguns caminhos tomados pelas produções forjadas pelos artífices nas oficinas da Escola. Os ternos de brim produzidos na oficina de alfaiataria, por exemplo, poderiam ajudar a recheiar as prateleiras do armazém de moda *O Progresso*, de propriedade do sr. José Cabral. Outros produtos da mesma oficina, talvez, pudessem ser encontrados na *Alfaiataria Brazil*, de Pelino A. Matos, na *Alfaiataria Paris*, de Antonio da Fonseca, ou na loja de mesmo ramo *Phenix de Pinheiro & Barbosa*, de Barbosa da Silva⁹⁰.

Os calçados, por sua vez, poderiam ser comprados pela casa Condor, pela sapataria de Rufino Freire, ou pelo próprio Paschoal Romano, que tinha como cliente, como pudemos ver, o governo do Estado. Nesse sentido, vale lembrar que em relatório desse governo, presidido em 1910 por Alberto Maranhão, afirma-se que a Escola de Natal vinha despachando “muitas encomendas de artefatos para diversas repartições públicas” (Maranhão, 1910, p. 8), ainda nos primeiros meses de seu funcionamento. Outros produtos poderiam ser negociados em lojas de variedades como *A Iracema*, do tenente Antonio Flores, a *Nova aurora*, da viúva Moraes & Cia., a *Casa Reis*, de Alexandre dos Reis, entre outros estabelecimentos comerciais, normalmente localizados na Ribeira ou Cidade Alta.

Com os artefatos produzidos em suas oficinas, a Escola de Aprendizes animava o comércio local e ajudava a movimentar a economia da capital potiguar. Isso porque, além de fornecer a esse comércio produtos como os que já mencionamos, a Escola era também contratante de vários serviços e compradora de diversos outros produtos encontrados na praça natalense.

Para analisarmos as relações entre a Escola e fornecedores e comerciantes, o livro de registro de atas de recebimento e abertura de propostas de preços, 1933-1950, e os livros de créditos distribuídos e pagamentos requisitados, e de escrituração de créditos, são fontes

noventa e quatro réis). Naquele ano, o que foi produzido na Escola poderia cobrir cerca de 50% do que foi gasto na ponte. Ver Arrais et al. (2008, p. 3)

⁹⁰ Esses personagens estiverem entre os mais importantes comerciantes da capital potiguar no início do século XX. José Cabral era, ainda, capitão da Guarda Nacional e membro da Loja maçônica 21 de março (“Jardim Publico”. *A Republica*, 18 ago. 1904, p.1). Pelino A. Matos, além de proprietário da Alfaiataria Brazil era também dono de um importante imóvel localizado no centro da cidade (“Varias”. *A Republica*, 10 nov. 1910, p.1). Alexandre dos Reis era sócio efetivo e tesoureiro do Natal-Club (“Natal-Club”. *A Republica*, 02 jan. 1911, p.1); membro da Junta Comercial do Rio Grande do Norte (“Junta Commercial”. *A Republica*, 08 fev. 1912, p.1); e 2º tesoureiro da Associação Comercial (“Varias”. *A Republica*, 13 ago. 1913, p.1). Não foi possível identificar nos jornais referências aos demais personagens citados que fossem além de sua atividade comercial. Mas os nomes mapeados mostram uma similaridade entre aqueles que compunham o que denominamos elites locais: tinham importantes negócios no comércio local, estavam presentes nos espaços de sociabilidade e lojas maçônicas, e articulavam-se por meio de associações. Além disso, em maior ou menor medida, apareciam vinculados àqueles que dirigiam a capital e o estado do Rio Grande do Norte.

importantes. Essa documentação, pouco trabalhada, traz dados relevantes para entendermos como a Escola dialogava com a cidade.

Entre os contratantes, temos o nome de Omar O’Grady. Em 1924, ele venceu concorrência pública para realizar “obras de adaptação do edifício da Escola de Natal” no valor estimado de 126 contos de réis, tendo dado início à reforma do prédio (Almeida, 1928, p. 369). Contudo, no mesmo ano, o engenheiro O’Grady acabou por substituir o seu sogro falecido, Manoel Dantas, na direção da Intendência Municipal de Natal, provável razão que o levou a desistir do término da execução do valioso contrato. Em março de 1925, o “empreiteiro das obras” devolveu à Escola diversos materiais comprados para a reforma, com valor aproximado de 8 contos de réis (Escola, [ca. 1925]).

Algumas concorrências eram publicadas no jornal *A Republica*, como é o caso daquela para fornecer à Escola de Natal “material de consumo habitual e permanente”, em 1934 (“Edital”. *A Republica*, 23 jun. 1934, p.1), e de uma outra para “fornecimento de artigos de consumo habitual, ferramentas de oficinas e ligeiros reparos dos edificios”, cujo edital foi lançado em março de 1935 (“Edital. *A Republica*, 28 mar. 1935, p.5). Ao primeiro edital, concorreram Severo Gomes & Cia., Galvão Mesquita & Cia, P. Urquiza Campos, M. Cavalcanti Moura e a Escola de Aprendizizes do Recife. Além dos três últimos, também concorreram ao edital de 1935 M. Martins & Comp., Sergio Severo, J. B. Gondim & Filhos e B. Lamas. O livro de registro de atas recebimento e abertura de propostas de preços (1933-1950) não informa quem foram os vencedores.

Outros editais tinham divulgação mais restrita – talvez porque já se soubesse quem seriam os proponentes e, quiçá, o vencedor – sendo estampados no prédio da Escola. Foi esse o caso do edital de concorrência para fornecimento da merenda escolar, vencido pela lendária Viúva Machado⁹¹, assim denominada na ata de abertura de propostas, que estipulou o preço de 550 réis por merenda, valor bastante inferior ao de 1.300 réis proposto por Soares e Irmão. Ainda no livro de registro de atas, vemos que em 1936 a Escola abriu novo edital, desta feita para a construção dos pavilhões para o refeitório, cozinha provisória e pavilhão sanitário, tendo recebido propostas do engenheiro Otávio Tavares, filho do ex-intendente, comerciante e sócio do Banco de Natal, Olympio Tavares, e da empresa J.A. Camarinha & Cia., a qual acabou por vencer a disputa, com uma proposta de cerca de 96,8 contos de réis, contra uma de 97 contos (Escola, 1924b).

⁹¹ Trata-se de Amélia Duarte Machado, importante proprietária de terrenos e casas, e comerciante de Natal, tornada lenda urbana após sua viuvez e enclausuramento em casa, tendo sido associada à figura do papa-figo. Ver Medeiros (2011).

Nos livros de créditos distribuídos e pagamentos requisitados, vários outros importantes nomes do comércio e política local aparecem como fornecedores da Escola, entre os quais cabe destacar Fortunato Aranha, dono da livraria Cosmopolita, Francisco Cascudo, dono da F. Cascudo & Cia., Felinto Manso, Francisco Rodrigues Vianna, José Pinto, Pedroza Tinôco, Galvão Mesquita e Pio Barretto (Escola, 1916; 1924b). Esses livros e os de material de consumo, onde muitos desses nomes se repetem, informam ainda a listagem dos materiais que eram vendidos para a Escola, que iam de cadernos e lápis a máquinas de escrever, passando pelo biotônico Fontoura, que abria o apetite dos alunos e aumentava a energia para o trabalho nas oficinas.

Muitos dos nomes citados, tais como Francisco Cascudo, Francisco R. Vianna, Felinto Manso e Fortunato Aranha, estavam entre os maiores pagadores de impostos municipais e estaduais, como podemos ver em listas publicadas n'A Republica⁹². Os jornais mostram também que eram bem relacionados com os que comandavam o governo do Estado e que, eles próprios, participaram da gestão da municipalidade (Santos, 2012).

Se eles foram beneficiados em certos editais de concorrência, não podemos dizer, embora estranhemos o fato de alguns desses editais terem uma publicidade reduzida, restrita ao espaço escolar. Mas é certo, como apontamos inicialmente, que a Escola não conseguia escapar aos arranjos políticos que marcavam e definiam os rumos da política local. Os dados relacionados à produção de artefatos e às informações relativas ao fornecimento de materiais e realização de obras, por sua vez, mostram que essa Escola teve impacto relevante no comércio e na economia da cidade.

Relativamente ao campo da política, se a Escola se encaixou, por um lado, em uma série de arranjos que são anteriores a sua existência, ela, por outro, também se inseriu em um contexto de mudanças, normalmente lentas, que envolviam a inserção do operariado nas instituições políticas que compunham o governo do estado e da municipalidade.

Essas mudanças começaram a ser processadas ainda no início do século XX, com a criação da Liga Artístico-Operária, em 1904, e do Centro Operário Natalense, formado por uma dissidência da Liga, em 1911. Em trabalho anterior (Santos, 2012), vimos que esses protossindicatos mantinham escolas também destinadas aos filhos dos operários, as quais eram financiadas pela Intendência municipal, conforme observa-se nas resoluções orçamentárias dessa instituição, com

⁹² Ver "Editaes". *A Republica*, 18 mar. 1905, p.1; "Editaes". *A Republica*, 27 dez. 1905, p.1; "Editaes". *A Republica*, 22 dez. 1906, p.1; "Editaes". *A Republica*, 27 dez. 1906, p.1.

um fim específico de manter esses órgãos representativos do operariado sob a vigilância da municipalidade.

Isso porque os artífices e operários da cidade vinham reivindicando espaço no referido órgão de gestão municipal e no Congresso estadual. O pleito é atendido em 1913, quando uma reunião presidida por Tasso Leite, delegado do partido político operário brasileiro, acompanhada de perto por Aristo Tavares Ferreira, porteiro-almoxarife da Escola (Escola, 1945), que fez as vezes de secretário, escolheu os nomes de Ponciano Barbosa e José Pinto para se candidatarem, respectivamente, ao Congresso e à Intendência (“Eleições estaduais”. *A Republica*, 22 ago. 1913, p.1). Em uma República marcada pela fraude eleitoral, com as eleições organizadas pela Intendência do Município, que comandava as mesas eleitorais, o tipógrafo José Pinto, empregado d’*A Republica* e filiado ao Partido Republicano Federal do Rio Grande do Norte, não teve dificuldades para vencer o pleito (“Eleições estaduais”. *A Republica*, 16 out. 1913, p.1).

Além de Aristo Ferreira, o ex-aprendiz Salvador Carneiro, que concluíra o curso de Alfaiataria em fins de 1915 aparece vinculado ao *Centro de Operarios Catholicos S. José*. Não sabemos mais de sua atuação no movimento operário, pois Carneiro aparece apenas em uma breve nota relativa à missa de 30º dia de falecimento de Manoel Dantas (“Dr. Manoel Dantas”. *A Republica*, 15 jul. 1924, p.1). É provável que outros nomes ligados à Escola de Aprendizizes de Natal tenham se envolvido no movimento operário natalense, mas as informações coletadas sobre servidores e aprendizes da instituição ainda são escassas para que confirmemos a presença de outros personagens nesse movimento. O que nos parece claro, de qualquer modo, é o interesse da municipalidade e do estado em tutelar o operariado local, em vigiá-lo de perto e ter um controle sobre suas ações.

Leis, decretos, relatórios ministeriais e falas presentes no jornal *A Republica*, como a de Manoel Dantas, ligam a Escola a valores como o de ordem, disciplina e patriotismo. Por isso, é possível afirmar que a Escola se encaixou, no contexto de consolidação da República no Brasil e de transição para o trabalho livre, em um sistema de controle, procurando formar um operário pacífico, ordeiro, disciplinado. Não é por acaso que As disciplinas de História pátria e Instrução Moral e Cívica contribuíam para reforçar esses valores, sendo auxiliadas pela instrução militar⁹³, pelo escotismo, com a inauguração de uma sede do movimento na Escola em 1939, e pelo ensino

⁹³ Sobre o papel da instrução militar na Escola, ver tese de Gurgel (2007, pp. 191-192). No relatório ministerial de 1920, temos a informação de que “foi suspensa a instrução militar por ausência do respectivo instrutor” (Lopes, 1921, p. 464). Não sabemos quando, nem se essa instrução foi retomada de maneira sistemática.

religioso – facultado às instituições de ensino no governo Vargas, em 1931, a partir do decreto de nº 19.941 e, certamente, posto em prática na Escola de Aprendizes de Natal, como sugere a compra de compêndios de catecismo pela instituição em 1937 (Escola, 1937b).

Além da Escola de Aprendizes, outras iniciativas são tomadas pelos poderes instituídos para buscar um controle sobre o nascente operariado, entre as quais está a da criação da Universidade Popular, em 1925, pelo governador José Augusto, com apoio da Igreja Católica. O ciclo de palestras ao qual se deu o nome de universidade contou com a participação de nomes importantes da elite local, incluindo o próprio governador, e tratou de temas como o “momento operário”, a “regulamentação do trabalho” e a “educação operária” (Souza, 2008, pp. 147-149). A Universidade, que também alcançou Goianinha e Touros, municípios do interior, visava afastar os operários de ideias “subversivas”, opostas a ordem que se visava estabelecer, as quais vinham sendo difundidas, entre outros, por Café Filho, o líder sindical que surgia no cenário político local em 1921 e que dois anos depois lideraria a greve dos estivadores, a qual acabou por paralisar a capital potiguar. Naquele ano de 1923, pressionado pelas forças policiais do governo do estado, então liderado por Antônio José de Melo e Souza, fugiria para Recife (Souza, 2008, pp. 141-144)⁹⁴. Pouco mais de três décadas depois, em 1954, chegaria à presidência da República após a morte de Getúlio Vargas.

O texto publicado na coluna *Impressões de domingo, n’A Republica*, dá-nos uma boa ideia de como o governo representava – e essa representação reflete um desejo – o operariado local. De acordo com o seu autor, intitulado Marcos, era incontestavelmente “Dignificador o movimento operário entre nós. Sem uma questão social propriamente a resolver, os que vivem do salário se entregam ao trabalho, unidos, em paz, identificados por um só ideal de amor e de solidariedade humana.” Ao final, Marcos aponta o exemplo a ser seguido: Jesus, o “divino obreiro” e “primitivo socialista” (Marcos, 1924, p.1). Fica clara, nas linhas escritas por Marcos, a intenção dos poderes instituídos de criar para o operariado local uma identidade de um grupo ordeiro, pacifista e que, portanto, não se deixaria levar por ideias que gerassem desordem pública, como as propostas por Café Filho. Contra Café, Jesus.

Na mesma época em que o citado texto foi publicado, O’Grady assumiu a Intendência da capital e trouxe para o campo de ações da municipalidade a região das Rocas, de onde vinha, como

⁹⁴ Para maiores informações sobre Café Filho, bem como para uma análise de sua escrita autobiográfica a partir da obra *Do sindicato ao Catete, ver Do sindicato ao catete – memórias políticas e confissões humanas: problemas e desafios da escrita autobiográfica na produção historiográfica* (Cunha, 2011, pp. 1-8).

dissemos há pouco, um bom número de alunos da Escola de Aprendizizes⁹⁵. Com a nova gestão, foi estabelecido o serviço de limpeza, construída uma estrada (“A municipalidade e o subúrbio das Rocas”. *A Republica*, 06 maio 1926, p.1) e inaugurados um posto médico, uma subdelegacia de polícia, uma escola e uma capela da Sagrada Família, ações realizadas em conjunto com o governo do Estado e com a Igreja Católica para atender a necessidades da “população paupérrima, porém (grifo nosso) ordeira e trabalhadora” (“O bairro das Rocas”. *A Republica*, 30 out. 1926, p.1) das Rocas.

A cidade vinha se refazendo e regiões como as Rocas não podiam ser mais esquecidas. Mas nem sempre instituições como a Escola e a Igreja eram suficientes para alterar costumes daquela “população paupérrima”. Às vezes, medidas mais austeras precisavam ser tomadas. O espaço urbano vai se tornando mais complexo e novos lugares são criados visando a higienização – em um sentido lato – da cidade.

4.5 Cinco espaços, um desejo: o Lazareto, o Leprosário, o Presídio, a Escola e o Dispensário

Na Natal do início do século XX, os quatro espaços destacados recebiam aqueles homens que estavam à parte do processo de modernização da cidade. Esses tais “desfavorecidos de fortuna” não pegavam o bonde, não iam ao teatro nem ao cinema e, quando frequentavam as praças públicas, não costumavam ser bem vistos, por serem homens de “pé no chão” com hábitos considerados inadequados pelo grupo dirigente.

Procuraremos demonstrar que esses espaços guardavam relações importantes entre si. No geral, eles voltavam-se para o controle dessa classe tida como *perigosa*, no discurso que se vê em leis, matérias de jornal e relatórios. Procuravam disciplinar homens que tendiam ao vício, ao crime ou à vagabundagem, em regra aqueles que fugiam à normalidade.

O grupo dirigente, ou elite, a que nos referimos projetava por meio de seus anseios uma cidade ideal – moderna, progressista, civilizada e higienizada. Para pô-la em execução era preciso aliar o projeto político, voltado para os melhoramentos urbanos e para uma nova gestão do espaço citadino, ao projeto educativo-pedagógico, o qual “visa formar ‘homens novos’ para habitarem uma ‘cidade nova’ que, sendo sempre fechada sobre ela própria, não pode deixar de ser, aos olhos do arquitecto utopista, imaculada (porque pura) e a mais perfeita de todas” (Araújo & Araújo, 2006, p. 49).

⁹⁵ Nossa pesquisa indica que 104 aprendizes, dos 1339 cujo local de moradia identificamos, vinham das Rocas.

A cidade ideal, contudo, tinha que conviver com a cidade real. Na Natal de “pedra”, diferentemente da Natal de “papel”, o grupo dirigente teria que lidar com os indesejados, aqueles que eram doentes, morféticos, transgressores das normas, vadios, criminosos e “desfavorecidos de fortuna”. A cidade que se queria sã e bela precisava produzir, para tanto, espaços que acomodassem essas classes diversas de indesejados. O afã pela construção desses espaços foi, inclusive, ironizado pelo jornal *Diário de Natal*. Segundo o periódico oposicionista, “Si a medicina de narinas abertas, cautelosa e hábil farejava bons ares, logo a engenharia traçava as plantas de soberbas edificações...”. Prosseguindo em sua explanação, o jornal afirmava que os representantes do governo do estado “vagando e sempre vagando por campinas e morros, em planos tinham concebido um mundo de progresso. Falava-se de sanatórios, de asilos, de hospitais, lazaretos, isolamentos, cemitérios, matadouros, banheiros, lavanderias e *outras palavras sugestivas*, como diz *A Republica*” (“Piadas...” . *Diário*, 08 fev. 1908, p.1).

Dos espaços que trataremos, o primeiro a ser construído foi o Lazareto da Piedade. Ainda sem nome definido, o espaço foi inaugurado no ano de 1857, numa região, à época, distante do centro da cidade, para além do cemitério do Alecrim. A distância em relação ao local mais povoado da urbe estava aparentemente associada à teoria dos miasmas – baseada no princípio de que o contágio de doenças ocorria pela inalação de miasmas – supostamente defendida em âmbito local pelo médico Januário Cicco⁹⁶.

Pode causar estranheza, mas o lazareto não tinha a função de receber os leprosos, mas sim “os variolosos, os bexiguentos horrendos, cobertos de pústulas amarelas” (Casculo, 1980, p. 361), os tuberculosos e sífilíticos; em resumo, um “rebanho magro” (Casculo, 1980, p. 361) e abatido que sujava a cidade, na visão do grupo dirigente. A partir de 1911, na gestão de Alberto Maranhão, passou ainda a receber os que não se enquadravam nas normas de convívio em sociedade, genericamente chamados de loucos.

O espaço propriamente destinado aos lázaros seria criado tempos depois, mais especificamente no ano de 1929. Com o nome de São Francisco de Assis, foi inaugurado na gestão do governador Juvenal Lamartine de Faria. A cerca de seis quilômetros do centro populacional da cidade (Casculo, 1980, p. 361), o leprosário não veio só, mas acompanhado por um decreto, nº

⁹⁶ Nascido em 1881 e formado na Faculdade de Medicina da Bahia, em 1906, Cicco escreveu duas importantes obras sobre as condições de saúde e higiene da capital potiguar: *Como se higienizaria Natal*, uma análise médico-topográfica da cidade, de 1920, e *Notas de um medico de provincia*, do ano de 1928. Para maiores informações sobre Cicco, ver dissertação *Sair curado para a vida e para o bem* (Silva, 2012). O autor discorda do posicionamento de que Cicco seria adepto da teoria dos miasmas, afirmando, a partir da análise da formação do médico, que era partidário das teses microbianas de Pasteur, difundidas a partir de 1880.

423/1929, que tornava obrigatório o isolamento dos doentes, “de acordo com o ensinamento dos leprólogos mais eminentes” e com o que se praticava nos “países mais adiantados”, segundo informava o antigo gestor (Faria, 2014, p. 24). Em nome da ciência moderna, o governo do estado, através do leprosário, apartava pais de filhos, irmãos de irmãs, detendo forçosamente os portadores do mal de Hansen, em nome da cidade sã, limpa, higienizada.

Os que eram contaminados pelo vício do álcool, pela vagabundagem e que descambavam para a criminalidade tinham, normalmente, outro destino: o presídio. Em 1911, a antiga cadeia pública, fundada em 1722, guardando ainda aspecto colonial que remetia às casas de câmara e cadeia (Casudo, 1980, p. 161), era derrubada, dando lugar a uma nova casa de detenção, localizada em Petrópolis, no *chic* bairro de Cidade Nova. É claro que os detentos não experienciavam o nobre espaço da mesma maneira que os mais abastados, mas entre as grades podiam respirar o ar puro, símbolo de liberdade, que corriam pelas ruas arborizadas do terceiro bairro de Natal.

A mudança do local do presídio era “urgentemente reclamada” no início do século XX, pois a antiga cadeia, insalubre, anti-higiênica, feria os foros de “cidade civilizada” que marcavam Natal, segundo seus gestores. Por isso, a cadeia foi transferida para o Monte Petrópolis, adequando-se às condições de “higiene e segurança erigidas em estabelecimentos congêneres” (“A data da República. *A Republica*, 15 nov. 1911, p.1).

Mas o que a Prisão tem a ver com a Escola? Há no mínimo duas relações claras entre os dois espaços, as quais merecem ser levantadas. A primeira diz respeito à Higiene: ambos os espaços, Escola e Prisão, são moldados a partir dos preceitos higienistas. Essa ciência moderna terá papel fundamental no processo de reorganização escolar, criando novos critérios, por exemplo, para a escolha da localização da escola; para sua arquitetura; para o cuidado do corpo do aluno; e até mesmo para a definição do que deveria ser lido e daquilo que deveria ser censurado nas instituições escolares (Gondra, 2000). No que diz respeito à prisão, a Higiene define sua arquitetura, retangular, com celas “arejadas duplamente por aberturas interiores e exteriores, deitando as primeiras para um claustro espaçoso e bem iluminado” (Maranhão, 1911, p. 14).

A segunda relação diz respeito aos alvos dos dois espaços, os aprendizes e os detentos. Quanto aos primeiros, mesmo que se tratassem ainda de jovens, a Escola visava regenerá-los, posto que, desfavorecidos de fortuna, tenderiam naturalmente ao vício e à vagabundagem, como já deixava explícito o decreto de criação das Escolas de Aprendizizes. Nesse sentido, o espaço escolar

representaria uma tentativa de mudança de rumo para os jovens desafortunados, uma intervenção do Estado brasileiro com o intento de que aqueles meninos fossem disciplinados e adquirissem “hábitos de trabalho profícuo” (Decreto nº 7.566, 1909, p. 1), pelos quais se ergueria uma nova nação.

Para os que eram eliminados da Escola, ou aqueles que sequer tinham a oportunidade de frequentá-la (e esses eram muitos), restava muitas vezes a prisão. Mas é este também um espaço de regeneração. Como explica Aldenise Silva, a edificação da nova casa de detenção em Natal foi reflexo de um processo, desenvolvido em âmbito nacional, de

transformação das instituições prisionais, iniciado por meio do Código Criminal do Império, de 1830. Essa lei inaugurava uma nova concepção da prisão no Brasil, que buscava ultrapassar a ideia de mera punição ao condenado, propondo a transformação do ambiente prisional sob o ideal de correção moral do preso (Silva, n.d., p. 15)

O processo referido por Silva (n.d.) visava integrar os condenados a uma nova ordem: o mundo do trabalho. Em síntese, Escola e Presídio deviam higienizar homens. Higienizar suas condutas, seus hábitos, disciplinar, normatizar, criam novos hábitos tidos como bons, sadios, relacionados a uma nova moral, voltada para o mundo do trabalho. Uns, jovens ainda, mas com o espírito já maculado pela origem social, com a natureza tendenciosa para a vagabundagem e o crime, podiam ser corrigidos antes de causarem males maiores à sociedade. Outros, já tendo enveredado pelo mundo do crime, poderiam corrigir-se, mudar o rumo. Para ambos, desejava-se que fossem cidadãos úteis à nação.

A Escola de Aprendizes Artífices, como bem sabemos, foi instalada em Natal em janeiro de 1910. Sua chegada, pudemos ver, foi cercada de expectativas. Os anseios de formação de um novo homem e de uma sociedade reformada permaneceram vivos ao longo do período que estudamos. Em fins de 1913, além da já referida crônica de Manoel Dantas, sob o pseudônimo de Braz Contente, vemos a edição de 1º de dezembro d'*A República* dedicar sua primeira página às festas escolares, destacando as ocorridas no Grupo Escolar Frei Miguelinho e na Escola de Aprendizes. Relativamente à instituição que estudamos, além da forte referência ao diretor Sebastião Fernandes, posto como uma espécie de guia moral dos aprendizes, o periódico destacava que a Escola vinha preparando, “pelo trabalho, pela instrução e pelo exemplo, uma geração nova digna de nossa terra, escola da sociedade natalense” (“Jardim publico”. *A Republica*, 01 dez. 1913, p.1).

A Escola de Aprendizes chegava à capital potiguar em um momento em que o governo do estado do Rio Grande do Norte vinha levando adiante um processo, iniciado em 1908, de edificação

de grupos escolares, espalhados pela capital e cidades interioranas. De 1908 e 1912, na gestão de Alberto Maranhão, foram inaugurados 24 grupos escolares, sendo dois deles em Natal: o Augusto Severo, na Ribeira, e o Frei Miguelinho, no bairro do Alecrim. No período de 1912 a 1927, foram mais 15. O objetivo principal desses grupos, bem sintetizado por Azevedo e Stamatto, era disseminar o civismo e os princípios morais (Azevedo & Stamatto, 2012, p. 143), o que também pode ser claramente identificado no que diz respeito à atuação da Escola de Aprendizizes.

Esse objetivo, contudo, esbarrava em problemas estruturais, como a inadequabilidade dos prédios que serviram de sede à Escola e o aparelhamento escasso das oficinas; na ausência de mão de obra adequada, o que era constantemente reclamado nos relatórios ministeriais; e nos altos índices de evasão que marcaram a referida instituição escolar. E para onde iam os evadidos? O que fazer quando a Escola não conseguia reformar moralmente, disciplinar os aprendizes? Se o presidio podia aparecer como uma opção – indesejável, é claro! – a alguns deles, outro caminho talvez fosse o Dispensário de pobres Symphronio Barreto.

O Dispensário foi criado no ano de 1925. Antes dele, havia sido criado, com funções parecidas, o Asilo de Mendicidade Padre João Maria. Fora fundado em 1º de janeiro de 1912, permanecendo ativo até 25 de maio de 1920, quando deu lugar ao Orfanato de mesmo nome, destinado a meninas desvalidas (Casculo, 1980, p. 362). O dispensário parece ter dado resultados mais positivos no combate à mendicância.

N’*A Republica*, ao menos, a inauguração da citada instituição é tida como uma das principais ações da gestão de Omar O’Grady no ano de 1925. E pouco tempo depois, nos primeiros dias de 1926, o presidente da Intendência anunciava com “grata satisfação” que havia sido abolida a mendicância das ruas de Natal. A ação do Dispensário, mantido pela associação de caridade de Natal, com subvenções da Intendência, era apoiada também pela Igreja Católica, representada pelo Bispo diocesano, D. José Pereira Alves. Juntos, Intendência, Associação de Caridade e Igreja Católica realizavam uma obra de “benefício material e de **ordem social** para a cidade” (“Governo do Município”. *A Republica*, 10 jan. 1926, p.1; grifo nosso).

Embora matérias d’*A Republica* e os próprios relatórios de gestão da Intendência destacassem que muitas obras restavam ainda a fazer, a inauguração do Dispensário de pobres parecia encerrar um ciclo no processo de modernização da cidade. Referimo-nos a um processo que se iniciara com a República, se aprofundara na década de 1920, na gestão do próprio Omar O’Grady e ganhara seus contornos finais com o Dispensário de Pobres e com o Plano Geral de

Sistematização da cidade, em 1929 (Santos, 2012). Era como que o processo de higienização houvesse sido concluído. A cidade bela, com seu Teatro, grupos escolares, ruas calçadas e o bonde elétrico, entre outros melhoramentos urbanos, agora estava limpa de mendigos, desafortunados homens para os quais os referidos melhoramentos eram coisa muito distante. Mas a vitória do Dispensário não representaria a derrota da Escola e da cidade que busca ensinar?

4.6 A Escola e a cidade que se queria

Pudemos observar que a Escola de Aprendizes de Natal, inaugurada em janeiro de 1910, se inseriu em um contexto de transformações vividas pela capital potiguar no início do século XX. As fontes pesquisadas nos mostram que, dentro do recorte temporal trabalhado neste capítulo, a Escola tinha a função principal de disciplinar um grupo genericamente denominado de “desfavorecidos de fortuna”, naturalmente inclinados, de acordo com o discurso oficial, aos vícios e crimes.

Nesse sentido, chama atenção a fala do Ministro João G. Pereira Lima, no relatório de 1918, sobre o ensino moral e cívico:

deverem ser, sobretudo, vividos; devem emanar da vida de cada dia e, mesmo, de cada instante do estabelecimento. [...] Ponham-se aos olhos da criança hábitos constantes de disciplina, de ordem, de obediência, de polidez e de bondade, e quase toda a obra considerar-se-á feita (Lima, n.d., p. 140).

Dito de outro modo, a formação da “nova alma” referida por Dantas passava pela construção de uma nova moral ligada à disciplina, à ordem e ao patriotismo, sendo o trabalho um caminho, e não um fim, para se alcançar esse propósito.

Contudo, a análise da função econômica da Escola de Aprendizes não pode ser negligenciada. Ao longo do período estudado, a referida instituição de ensino formou artífices que contribuíram para o desenvolvimento da indústria local e também para o abastecimento da praça natalense, a partir de uma série de produtos forjados nas suas oficinas. Ainda em relação à função econômica, negócios estabelecidos entre a Escola e os mais eminentes comerciantes locais geraram uma significativa movimentação de capital na urbe natalense.

Muitos desses comerciantes, ligados frequentemente às instituições políticas que comandavam o estado e sua capital, venciam editais de concorrência que tinham publicidade bastante restrita, o que levanta a suspeita de terem sido beneficiados pela gestão da Escola nessas concorrências. Afora isso, as indicações políticas parecem ter sido preponderantes, ao menos nos

primeiros anos da instituição em análise, para a constituição do quadro inicial de servidores que atuariam na formação dos aprendizes.

O ministro João Pereira Lima, há pouco referido, via na educação profissional um caminho para o “disciplinamento das qualidades viris da nossa raça”. O desenvolvimento desse ramo educacional era, em sua visão, “tarefa fundamentalmente humanitária e republicana de profilaxia ambiente” (Lima, n.d., p. 136). A limpeza ou higienização proposta pela Escola de Aprendizizes de Natal acabou “varrendo” muitos alunos de suas dependências, excluídos que foram do estabelecimento por razões diversas. Vários outros, porém, abandonaram a Escola, não se adaptando ou resistindo à ordem e à disciplina, à obra profilática que se lhes queria impor, ou simplesmente para poderem suprir suas necessidades materiais em apoio às suas famílias.

Na década de 1920, as discussões sobre o aprimoramento da raça, ou a Eugenia, continuavam bastante em voga. Em uma plateia lotada, presente no *chic* Natal Club, Christovam Dantas discorria sobre os caminhos para o melhoramento da raça, a demonstrar preocupação quanto ao futuro da nação. Dizia o agrônomo que estava o Rio Grande do Norte, em especial o seu interior/sertão, constituído por uma “raça dessorada, fraca e doente, que a ancilostomíase, o álcool e a sífilis estão liquidando”, gerando “um povo incapaz de produzir e de viver” (“Christovam Dantas”. *A Republica*, 03 jan. 1920, p.1).

O problema relatado por Christovam Dantas ganhava tom mais drástico para os que administravam a urbe natalense se considerarmos que, nesse período, em virtude das secas vividas no sertão, como por exemplo entre os anos de 1904 e 1906, e no ano de 1919, milhares de sertanejos vieram para a capital potiguar, tendo sido instalados como operários em obras diversas espalhadas pela cidade (Santos, 2012). Mas esses homens, não obstante seu contributo como mão de obra barata, eram considerados “indesejáveis” (Ferreira & Dantas, 2006, pp. 45-68) na cidade, posto que seu comportamento, seus hábitos, como vimos aqui, eram tidos pelos que administravam a urbe como incompatíveis ao processo de modernização que empreendiam. A solução para a transformação desses homens e a redenção da raça, ao ver de C. Dantas, não era outra senão a educação.

No início do século XX no Brasil, o Educar vinha pela Escola, instituição criada com essa função essencial, e pela própria cidade. A urbe, “higiênica, agradável, bela, educada, moderna” – ao menos no campo dos desejos – com suas ruas retas em lugar daquelas tortuosas que marcavam a cidade colonial, com seus equipamentos urbanos, devia ser com o regime republicano

um “palco de aprendizagem de novos hábitos”, difusor, juntamente com a Escola que a integra, de “novas regras de comportamento e de novos valores culturais” (Azevedo & Stamatto, 2012, p. 24). Em síntese, o Educar seria uma ruptura, um corte em relação ao passado pela construção de um caminho humano “em direção a um ‘mundo novo’” (Araújo & Araújo, 2006, p. 60).

Mas a cidade parecia falhar nesse processo de ensino-aprendizagem. Insistia, em seguidas resoluções, em mudar comportamentos como o de urinar no chão do mercado público ou o de levar animais para pastarem nas praças da cidade (Santos, 2012). Não adiantava; não era suficiente. A urbe não conseguia, aparentemente, se comunicar com todos. Entre a cidade e os desafortunados os ruídos eram constantes, impedindo a transmissão da mensagem da “ordem e progresso”.

A Escola, por sua vez, continuava a apresentar, na década de 1920, altas taxas de evasão, as quais não conseguiram ser superadas pelo Serviço de Remodelação do ensino profissional, não obstante o fato de o grupo comando por Luderitz ter trazido alguns ganhos às Escolas. Em Natal, os “indesejáveis” continuavam a perambular pelos espaços da cidade, sendo um senão, na visão da elite que a administrava, a enfeitar sua feição pretensamente moderna. Em virtude disso, como pudemos ver, Omar O’Grady, como presidente da Intendência, apoiou a criação do Dispensário de pobres Symphronio Barreto. A ação, posta nos relatórios do governo municipal como uma das principais do novo gestor, foi complementada pela resolução municipal nº 258, de junho de 1925, responsável por proibir a mendicância nas ruas da capital potiguar (“Expediente do dia”. *A Republica*, 05 ago. 1925, p. 1; ; “Numa serie de sultos”. *A Republica*, 06 jun. 1925; “O calçamento da cidade. *A Republica*, 10 jan. 1926, p.1).

Natal era uma cidade de “papel”. Os homens que administravam a urbe acreditavam na força da lei como elemento modelador do social, mas a lei, em sua plenitude, é inconcretizável (Rolnik, 1999), posto que é constantemente confrontada como uma realidade social mais dura do que a pensada pelos seus idealizadores. Essa realidade era formada por muitos desfavorecidos de fortunas, marginalizados, desalojados dos planos pensados pelos membros da elite local.

Ao fim da década de 1920, preocupado com o crescimento futuro da cidade, o engenheiro Omar O’Grady contratou junto ao arquiteto greco-italiano Giacomo Palumbo o Plano Geral de sistematização de Natal (Figura 17), elogiado por Cascudo em virtude de conseguir modernizar a cidade, sem desconsiderar sua história: “Nada de arrasamento e de destruição. O material aproveitado é vasto. As ruas conservam a localização antiga. A mão moderna retificou para melhor

onde se semeara a esmo. [...] Aproveita-se o máximo, conservando-se as características da Cidade de trezentos anos feitos” (Cascardo, 1929, p.1). Com o movimento de 1930, dita Revolução pelos que lideraram o processo, O’Grady foi destituído da prefeitura. O plano geral de sistematização, com seu *zoning*, seria usado apenas em parte na década de 1930, pelo escritório de engenharia de Saturnino de Brito.

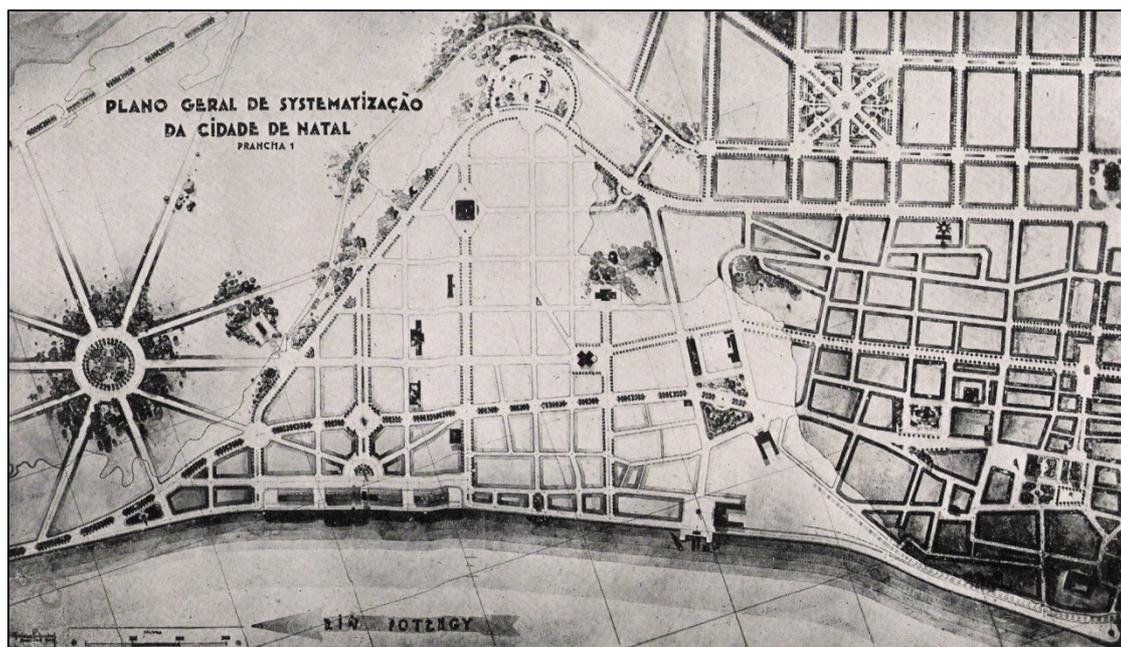


Figura 17– Prancha 01 do Plano Geral de Sistematização de Natal. Natal parecia cumprir, enfim, o destino que lhe desejara a sua elite dirigente

Fonte: Cigarra (1929)

A cidade planejada, pensada para o futuro, ficou no papel. O desejo de ordená-la, retificá-la não pôde ser concretizado, ao menos não como idealizado pelos gestores. O zoneamento previa, contudo, ampliar uma tendência de segregação espacial já existente, destinando, por exemplo, ao Alecrim, o papel de bairro operário. E a Escola, que papel lhe cabia nesse processo de construção de uma nova cidade?

Se o plano Geral procurava retificar as ruas coloniais, enviesadas como dizia Cascardo (1929), a Escola tencionava retificar os alunos. A resistiram à ordem que se lhes desejava impor, muitos abandonaram a Escola, ou dela foram expulsos. Outros não tinham meios para se manter, tendo que retornar ao interior. Apenas em 1937, momento em que a Escola recebia investimentos maiores do governo federal (Fonseca, 1986) o livro de matrículas registrou 31 desses casos

(Escola, 1937). Tidos como indesejáveis na cidade, a Escola parecia também não conseguir integrá-los. E até que ponto desejavam fazê-lo?

Capítulo V – Os artífices da Escola de Aprendizes de Natal: seus alunos, funcionários e dirigentes

5.1 Questões iniciais

Dizíamos, ainda no capítulo I, que parte significativa das pesquisas voltadas para a História da Educação profissional no Brasil e, mais especificamente, sobre as Escolas de Aprendizes Artífices, analisam, em essência, a ação do Estado sobre esse campo de ensino. Esse Estado é normalmente o personagem macro, o protagonista dos enredos construídos a partir das Escolas de Aprendizes. Não à toa, muitos desses enredos começam justamente pelo Decreto nº 7.566/1909, lançado pelo presidente Nilo Peçanha e responsável pela criação das referidas Escolas. É como se o decreto em questão tivesse dado *animus* a essas instituições de ensino, ou alargando nossa análise, como se as leis tivessem por si só o poder de criação de uma nova realidade.

Não se trata de negar o poder da legislação na criação e na ordenação das Escolas nem, muito menos, de refutar a importância de leis, decretos e regulamentos (entre outros documentos oficiais) como fontes históricas. Devemos lembrar, inclusive, que usamos constantemente essas fontes em nossa pesquisa, tendo em vista que elas nos ajudam a compreender como os dirigentes da República brasileira pensaram, planejaram e puseram em prática seu projeto de educação profissional destinada às classes desafortunadas. A legislação é, porém, precedida por uma realidade sobre a qual ela procura intervir. Relativamente ao nosso objeto de pesquisa, procuramos retratar essa realidade no capítulo II, enfatizando a necessidade apresentada no discurso dos dirigentes republicanos de controle das *classes perigosas*, especialmente a partir do fim do século XIX.

Há de se considerar, além do que já foi dito, que a lei, a funcionar como um “referente cultural fortíssimo” (Rolnik, 1999, p. 13), fala muito mais sobre seus elaboradores do que sobre aqueles que pretende atingir. A lei representa um ideal, produzido por um determinado grupo social, inconcretizável em sua plenitude. Inconcretizável porque encontrará, como seu oponente, uma dura realidade que insiste em permanecer, em se contrapor a esse ideal. Especificamente em relação às Escolas de Aprendizes, com destaque para a de Natal, vimos que o que se projetava nas leis e regulamentos foi, por diversas vezes, burlado ou negado pela realidade cotidiana da Escola.

Diante do que foi dito, nosso objetivo neste capítulo é tratar dos homens e mulheres que fizeram parte da história da Escola de Natal. Partimos, antes de tudo, da concepção de que a História é, como disse Marc Bloch (2001), “a ciência dos homens no tempo” (p. 55). A História da Educação, é certo, não foge a esse conceito. Leis, decretos e regulamentos foram feitos por homens e para homens. No chão da Escola, em seu cotidiano, quem cuidou para que as regras

estabelecidas em leis fossem cumpridas? Quem foram esses personagens e como agiram? Quem foram aqueles que, mais de perto, acompanharam e vigiaram os alunos, para que as normas fossem fielmente seguidas? E sobre os aprendizes, o que podemos falar sobre eles? Como reagiam ao que lhes era imposto? É possível defini-los apenas como desfavorecidos de fortuna?

Essas são as principais questões a nortear este capítulo. E, por elas, podemos observar que há três grupos a serem analisados. O primeiro deles é o dos dirigentes escolares. Trataremos dos diretores que passaram pela Escola entre 1910 e 1937, analisando seu perfil, sua formação e sua relação com o ambiente escolar. Em seguida, discorreremos sobre os funcionários da Escola, em especial seus mestres e professores. Por fim, será a vez de tratarmos dos aprendizes. Traçaremos um perfil socioeconômico desses alunos, com o intento de avaliarmos melhor suas experiências na Escola e por quais razões eram tão elevados os índices de evasão e baixos os de conclusão.

Para a análise realizada neste capítulo, trabalhamos, principalmente, com os livros de matrícula da Escola, que fornecem dados como nome completo, endereço, idade dos alunos, eventualmente a profissão do pai ou responsável e, em alguns casos, observações (em especial, quando se tratam dos excluídos da Escola). Foram encontrados os livros de 1924 a 1926 (diurno); 1926 e 1927 (noturno); 1928 a 1933 (diurno); e 1937 (diurno). Relativamente aos funcionários, há um livro de termos de posse referente ao período de 1909 a 1945 e dois livros de assentamento de pessoal, dos anos de 1911 e 1912. Esses documentos trazem dados gerais sobre os funcionários, como nome completo, idade, data da posse, cargo que ocuparam e, especificamente nos livros de assentamento, um breve histórico funcional, incluindo sanções sofridas por esses funcionários. Há, ainda, um breve histórico traçado por um ex-aluno e mestre da instituição, Evaristo Martins de Sousa, em uma palestra realizada na década de 1950, intitulada *Evocando o passado de nossa Escola*. E, por fim, algumas imagens que retratam os personagens dessa história, as quais também serão analisadas por nós.

Feitas essas considerações iniciais, partimos agora para a análise do perfil dos diretores da Escola de Aprendizes de Natal, do ano de 1909 a 1937.

5.2 Os diretores da Escola de Aprendizes de Natal

5.2.1 A Era dos bacharéis

Foi Sebastião Fernandes de Oliveira o primeiro diretor da Escola de Aprendizes Artífices de Natal. Bacharel em Direito, como aqueles que o sucederam até a década de 1920, Sebastião

Fernandes assumiu a Escola em 30 de novembro de 1909, aos 29 anos de idade. Através da obra *Bacharéis de Olinda e Recife*, pudemos obter mais algumas informações sobre Fernandes. Sabemos que nasceu na capital natalense, no ano de 1880, e nela faleceu aos 61 anos, em 1941. Sua mãe, Francisca Fagundes de Oliveira, como a maioria das mulheres da época, era dona de casa; seu pai, Manuel Fernandes de Oliveira (Nonato, 1960, p. 183), foi professor em uma época em que o ensino se fazia normalmente em casas particulares e através do método lancasteriano.

O filho dedicou-se ao estudo das Humanidades, no Atheneu Norte-Riograndense, escola onde se formaram os homens que governaram os destinos do Rio Grande do Norte e de sua capital, durante as primeiras décadas da República brasileira. Ainda jovem, antes dos vinte anos, partiria para o Recife, capital de Pernambuco, onde estudaria, também como tantos outros, Ciências jurídicas e sociais. Era o caminho natural dos filhos da elite local, tendo em vista que não havia ainda no estado um curso de formação superior. Jam esses jovens, então, como foi o caso de Sebastião Fernandes, para Olinda ou Recife cursar Direito, ou ainda, aqueles que queriam fazer Medicina, para Salvador, capital da Bahia.

Sebastião Fernandes formou-se ainda no alvorecer do século XX e, ainda em início de carreira, assumiu a promotoria na comarca de Mossoró e, pouco depois, no município de São José de Mipibu (Navarro, 2004, p. 231). Por essa época, já se dedicava também a rabiscar alguns versos, arte que continuou a cultivar enquanto esteve à frente da Escola de Natal. Seus pendores literários foram apresentados em entidades culturais como o grêmio literário *Le monde*, o Centro literário Castro Alves e o Congresso Literário, em Natal, bem como o centro Gonçalves Dias e a Associação Potiguar no Recife. Escreveu e publicou ainda em diversos periódicos, como *A Republica*, *Gazeta do Comércio* e *Jornal da Manhã*, os de maior circulação em Natal, e na *Revista Acadêmica* (da Faculdade de Direito), na cidade do Recife. Foi autor, também, de dramas para o teatro e de um livro de poemas intitulado *Alma deserta*, de 1922 (Navarro, 2004, p. 231). Foi membro fundador da Academia Norte-rio-grandense de Letras (Navarro, 2004, p. 231), mas não teve no campo literário a fama que acompanhou seu irmão, Jorge Fernandes, tido como o maior representante do modernismo na literatura potiguar. O poeta mais ilustre estudou também no Atheneu, mas não chegou a concluir seus estudos, diferentemente do irmão mais velho, tendo ido trabalhar logo cedo em uma fábrica (de cigarros) (Araújo, 2007, p. 7), espaço que o bacharel desconhecia.

Ao assumir a Escola de Natal, em novembro de 1910, Sebastião Fernandes deveria liderar uma obra que transformasse os jovens desafortunados do estado e, em especial, da capital, em honestos trabalhadores, orgulhosos por desenvolver ofícios mecânicos. Era uma árdua missão, pois Fernandes e os outros diretores que assumiram as Escolas entre fins de 1909 e princípios de 1910, enfrentariam uma realidade ainda desconhecida, marcada por um vácuo normativo, tendo em vista que os decretos iniciais que regulamentavam o funcionamento das Escolas, como pudemos ver, eram vagos e imprecisos em diversos pontos, inclusive na definição dos programas de ensino.

Missão árdua, na visão do jornal *A Republica*, pois o “bacharel de talento”, dizia o jornal, assumira a responsabilidade de dirigir uma instituição que “nasceu para não viver [...], num país afetado pelo vírus da burocracia e da bacharelice petulante” e marcado pelo “desprezo pelos ofícios e pelas artes” (“Escola...”, *A Republica*, 05 mar. 1914, p.1). Curiosamente, caberia justamente a um bacharel a tarefa de romper com a cultura bacharelesca em terras potiguares, incentivando jovens desafortunados a se tornarem artífices em uma cidade na qual o auge para qualquer homem era – dizia Antonio José de Melo e Souza (político, governador, literato) sob pseudônimo de Polycarpo Feitosa – alcançar o funcionalismo público (Souza, n.d., pp. 9-35).

Se a missão, desde o princípio, parecia árdua, podemos dizer, por outro lado, que Sebastião Fernandes não estava só nessa empreitada. Nas matérias do jornal *A Republica*, o primeiro diretor da Escola, que também chegou a exercer o cargo de procurador geral do Estado, aparece ligado a nomes de outros membros da elite local, especialmente políticos, tais como Ferreira Chaves, Manoel Dantas, Henrique Castriciano, Ezequiel Wanderley, Honorio Carrilho, Alberto Roselli (com os dois últimos chegou a criar uma sociedade de Assistência Judiciária), além dos membros da família Albuquerque Maranhão, entre os quais destacamos Sérgio Barretto, Ernesto Maranhão e Alberto Maranhão⁹⁷, governador do estado de 1900 a 1904 e de 1908 a 1914, sendo, portanto, o chefe do Executivo estadual à época da inauguração da Escola em Natal.

É bem provável que a boa relação cultivada com Alberto Maranhão tenha levado Sebastião Fernandes ao cargo de Diretor da Escola. Essa relação próxima pode explicar também os elogios feitos ao diretor em relatórios do governo do Estado, como nos de 1911, quando o governador afirma estar a Escola muito bem entregue à “zelosa direção” do bacharel (Maranhão, 1911, p. 10); e em 1913, quando Fernandes é referido como “talentoso coestadano” e “ilustre diretor”,

⁹⁷ As relações entre Fernandes e os demais personagens citados podem ser vistas em “Vida social”. *A Republica*, Natal, 01 fev. 1909, p.1; “Dr. Sergio Barretto”. *A Republica*, Natal, 12 mar. 1909, p.1; “Publicações”. *A Republica*, Natal, 12 abr. 1910, p.1; “Varias”. *A Republica*, Natal, 23 ago. 1912; “Liga da Defesa Nacional”. *A Republica*, Natal, 31 jul. 1917, p.1; “Dr. Manoel Dantas”. *A Republica*, Natal, 15 jul. 1924, p.1.

responsável por levar sua Escola a “excelentes resultados” (este último comentário descolado da realidade, quando observamos os dados da Escola presentes no relatório ministerial de 1913).

Não é de se estranhar o peso dessas boas relações na indicação para o cargo de diretor, pois, como vemos em Cunha (2005, p. 72), especialmente em estados menores era comum os governantes se valerem desses e de outros cargos federais como moeda de troca nas barganhas políticas. A indicação é também o reflexo de uma marca na formação da sociedade brasileira, segundo Sérgio Buarque de Holanda: a aversão à norma e a rejeição completa da burocracia no sentido weberiano. Em virtude disso,

a escolha dos homens que irão exercer funções públicas faz-se de acordo com a confiança pessoal que mereçam os candidatos, e muito menos de acordo com as suas capacidades próprias. Falta a tudo a ordenação impessoal que caracteriza a vida no Estado burocrático (2005, p. 146).

Pode estar aí também a explicação para o fato de Sebastião Fernandes ter deixado o cargo logo após a saída de Alberto Maranhão do governo, momento em que a direção do estado do Rio Grande do Norte passa para as mãos de outro grupo político. Os novos donos do poder talvez não tivessem em Fernandes a mesma confiança depositada pelo grupo anterior. É bem possível que Fernandes tenha levado um tempo para se encaixar na nova rede de poder estabelecida no Rio Grande do Norte.

Independentemente de mudanças no jogo político, a vinculação de Sebastião Fernandes à maçonaria no Rio Grande do Norte deve ter contribuído para sua carreira no serviço público, na medida em que as lojas maçônicas da capital potiguar congregavam representantes dos diferentes grupos políticos (Silva, Estevam, & Fagundes, 2001). Como dissemos anteriormente, as boas relações de Fernandes podem, inclusive, ter sido fundamentais na transferência temporária da Escola para o prédio do Natal-Club, sociedade da elite natalense, em 1913, antes da ida em definitivo para a Avenida Rio Branco.

O prestígio político, possivelmente abalado na segunda metade da década de 1910 e início da seguinte – Sebastião Fernandes deixa de aparecer com frequência nas folhas do jornal *A Republica* – deve ter sido recuperado ainda na década de 1920, quando retornou à capital, após ter trabalhado no interior, para ocupar o cargo de procurador geral do estado, no governo de Juvenal Lamartine. Na Era Vargas, talvez ainda com mais prestígio, alcançou o Superior Tribunal de Justiça, no ano de 1934, indo para a capital federal. Manteve, porém, seus laços com a capital potiguar,

tanto por meio da maçonaria, como através do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (Nonato, 1960, p. 184).

Mais sabemos sobre o primeiro diretor da Escola através de depoimento de Evaristo Martins de Sousa, aluno da Escola nos seus primeiros anos de funcionamento. Para Sousa ([ca. 1952]), Fernandes (Figura 18) era homem de “proverbial educação” e de “grande visão administrativa” (pp. 2-3). Sousa caracteriza, ainda, o diretor da Escola como um “ótimo professor de Moral e Civismo” (Sousa, [ca. 1952], p. 4), qualidade que parecia bastante apropriada para o cargo ocupado, tendo em vista que os regulamentos que regiam as Escolas enfatizavam o papel do diretor como, em essência, mantenedor da disciplina escolar. Por fim, Sousa traça ainda um perfil psicológico do diretor, ressaltando sua sensibilidade, pendor poético, equilíbrio e grande capacidade de influência como um “orador fluente” (Sousa, [ca. 1952], p. 4).

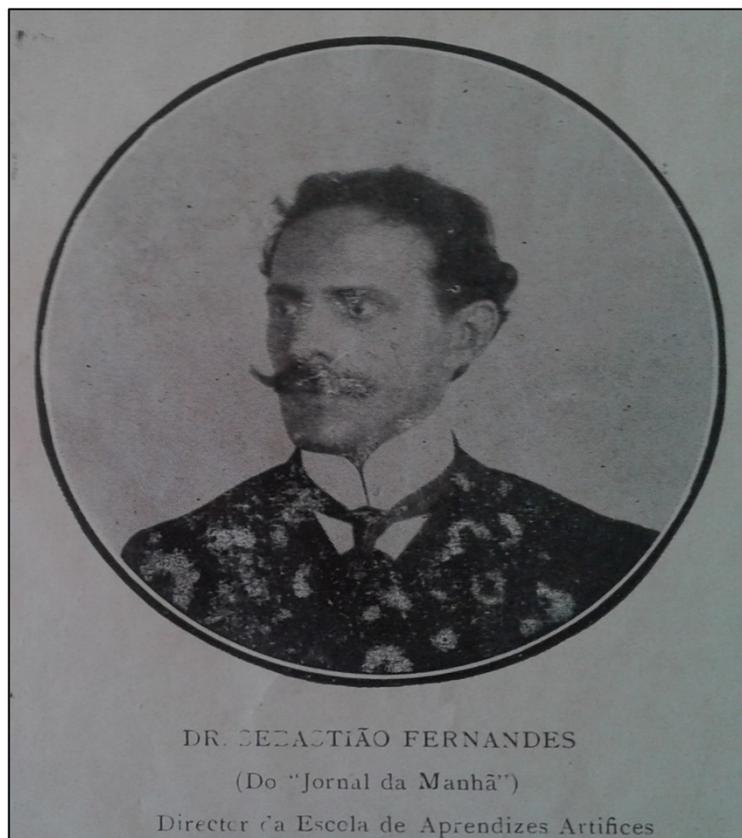


Figura 18– Retrato do Diretor Sebastião Fernandes, publicado originalmente no *Jornal da Manhã*

Fonte: Sousa (2015)

O perfil de Fernandes coadunava-se com o que se esperava de um diretor, como vimos através dos próprios regulamentos escolares que definiam esse papel. Sua imagem e as descrições feitas a respeito dele remetem a um homem sóbrio, respeitável, articulado e de perfil disciplinador.

O seu sucessor parece ter um estilo próximo a esse que ora descrevemos. Silvino Bezerra Neto, também formado na Faculdade de Direito do Recife (Nonato, 1960, p. 241), foi diretor da Escola de Aprendizes de Natal de 1915 a 1918.

Bezerra Neto nasceu no ano de 1877, no município de Caicó, região do Seridó potiguar, interior do estado. A família Bezerra era, entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX, uma das mais importantes no cenário político local. O pai, Manuel Augusto Bezerra de Araújo, foi professor de Latim e Francês. Seu avô paterno, o coronel⁹⁸ Silvino Bezerra, foi figura dominante na política seridoense no período imperial. Pelo lado materno, o segundo diretor da Escola de Natal era neto do não menos conhecido José Bernardo de Medeiros, intitulado *Bispo do Seridó* (Peixoto, 2015) pela sua força política, vice-presidente da Província do Rio Grande do Norte, nos tempos imperiais, entre 1882 e 1884, e senador da República, de 1890 a 1907.

O diretor Silvino Bezerra Neto estava vinculado, pois, a duas das mais consagradas famílias do Rio Grande do Norte e assume a direção da Escola justamente em um momento em que as principais famílias seridoenses tomam as rédeas da política local, antes dominada pelos Albuquerque Maranhão. A segunda metade da década de 1910 vai ser momento crucial na política local em virtude dessa transição de poder. A Escola, imersa nesse cenário, aparentemente não escapou aos jogos políticos de seu tempo, o que revela que essa instituição não passava despercebida pelos que governavam o Rio Grande do Norte.

No jornal *A Republica*, podemos ver um Bezerra Neto bem articulado com a elite local, ao lado de nomes como Alberto e Angelo Roselli, dois dos maiores proprietários de imóveis em Natal, além de membros da classe política, como Tavares de Lira, Alberto Maranhão (ambos ex-governadores), Henrique Castriciano, Eloy de Souza, José Augusto Bezerra de Medeiros, futuro governador do estado, e Manoel Dantas (“Dr. Manoel Dantas”, *A Republica*, 27 abr. 1904). Esse conjunto de relações com personagens de destaque no cenário político e econômico local contribuiu, certamente, para que seguisse uma carreira promissora no serviço público, ocupando os cargos de fiel tesoureiro da Delegacia do Tesouro Federal (1904-1907), Promotor público da Comarca de Acari (1908-1909) e Procurador Fiscal do Tesouro (1911) (Cardoso, 2000, p. 711), antes de chegar à direção da Escola. Bezerra Neto permaneceu ainda bastante ativo na cena política na década de 1920, tornando-se desembargador após deixar a Escola de Natal.

⁹⁸ O título de coronel era dado, inicialmente, aos membros da Guarda Nacional, criada em 1831, no período regencial (1831-1840). Entre a segunda metade do século XIX e início do XX, já no período republicano, o título passa a ter seu sentido amplificado, representando, de uma maneira geral, os membros de uma elite fundiária que, graças a sua rede de parentela e clientes, tinham o domínio da política local. Ver, a respeito, Leal (1976).

O que mais podemos dizer de Bezerra Neto (Figura 19) vem de seu relatório de gestão, único que encontramos dentro do recorte temporal abordado. Pelo documento, é possível ver um gestor bastante preocupado com a disciplina do estabelecimento, o que fica evidenciado pelo seu investimento na educação moral e cívica e na instrução militar. Não se deve estranhar tal investimento, na medida em que a Escola, como aqui defendemos, voltou-se mais para a ordem do que para o progresso, mais para a disciplina do que para o aprendizado técnico. Além disso, o perfil do diretor e o direcionamento da Escola encaixam-se perfeitamente na atmosfera da época, que exalta a manutenção da ordem, através da educação, do escotismo e da prática esportiva, para destacarmos três dos pilares presentes na instituição pesquisada e reverberados nas fontes que estudamos.

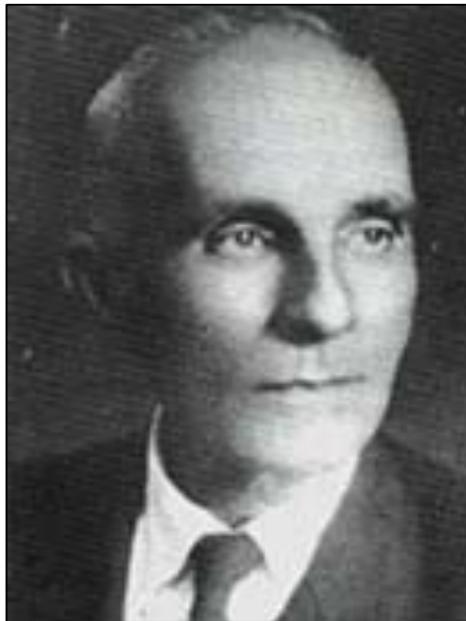


Figura 19– Retrato do segundo diretor da Escola de Aprendizes de Natal, Silvano Bezerra Neto, provavelmente da década de 1930

Fonte: <http://centenario.ifrn.edu.br/ex-diretores/silvano-bezerra-neto>

Após a saída de Bezerra Neto, por razões que não alcançamos, a Escola passou a ser dirigida por Adalberto Silva de Araújo Amorim. À frente da Escola até o ano de 1922, Adalberto Amorim, também formado em Direito pela Faculdade do Recife, encerrou o que chamaremos aqui de ciclo dos bacharéis. O seu registro funcional, muito sucinto, informa ainda que Amorim era casado e que tinha 35 anos de idade quando assumiu a Escola de Natal, em 08 de abril de 1918.

Em sua tese, Francisco Carlos de Sousa lembra que Adalberto Amorim era promotor de Justiça no interior do estado, antes de ser empossado no cargo de diretor, e sugere que a

semelhança entre seu perfil e o dos antecessores não era mera coincidência. Para o pesquisador, a “natureza do público discente (tido como potencialmente perigoso)”, foi elemento fundamental para a definição dos nomes que dirigiram a instituição, os quais eram, até o ano de 1922, “gestores com formação jurídica, defensores da ordem social vigente e manifesto trânsito na seara política estadual” (Sousa, 2015, p. 145).

Ao analisarem a realidade de Minas Gerais, Gonçalves e Souza (2014) afirmam que a política voltada para a educação profissional tinha um “viés jurdicista” (p. 3) muito claro, o que pôde ser visto pelos autores, em essência, através da análise dos discursos dos governadores do estado durante a Primeira República. Boa parte desses homens – 15 dos 22 que dirigiram Minas Gerais no período estudado – era formada em Direito, quase todos na Faculdade de São Paulo (Gonçalves & Souza, 2014, p. 2).

Esse viés jurdicista, observamo-lo com muita clareza quanto tratamos da educação profissional em âmbito nacional. Ele está posto no decreto de criação das Escolas⁹⁹, já referido nesta tese em momentos anteriores, e em vários trechos dos relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Nesses documentos, é reforçada a tese de que educar para o trabalho é o caminho mais viável para “desviar a criança do crime”, combater a vadiagem e construir uma “República moderna imbricada na lei e na norma” (Gonçalves & Souza, 2014, p. 5).

Pode-se colocar na conta do acaso a escolha dos diretores da Escola de Natal ter recaído sobre bacharéis em Direito nos primeiros anos de seu funcionamento. Há de se considerar que, de fato, boa parte dos filhos da elite brasileira e local, como mostram G. Freyre (2004), R. Nonato (1960), escolhia a Faculdade de Direito como opção para a continuação de seus estudos. No Rio Grande do Norte, dos sete governadores eleitos no período da Primeira República, seis deles eram formados em Direito na Faculdade do Recife¹⁰⁰. A exceção foi justamente Pedro Velho, primeiro governador eleito e chefe da oligarquia Albuquerque Maranhão.

Mas se entre os filhos dessa elite havia muitos bacharéis em Direito (eram, claramente, a maioria), não se pode negar que havia também os engenheiros, agrônomos e médicos, por exemplo. Por que, então, confiar a Escola aos bacharéis em Direito? Alvarez lembra que o Brasil “foi

⁹⁹ Cabe frisar que Nilo Peçanha, presidente da República entre 1909 e 1910 e principal arquiteto do Decreto nº 7.566/1909, foi aluno do curso de Direito nas faculdades de São Paulo e do Recife, tendo se formado nesta última.

¹⁰⁰ Entre 1892 e 1928, foram eleitos governador do estado do Rio Grande do Norte os seguintes nomes: Pedro Velho de Albuquerque Maranhão (1892-1896), Joaquim Ferreira Chaves (1896-1900; 1914-1920), Alberto Maranhão (1900-1904; 1908-1913), Augusto Tavares de Lyra (1904-1906), Antonio José de Melo e Sousa (1907-1908; 1921-1924), José Augusto Bezerra de Medeiros (1924-1927) e Juvenal Lamartine de Faria (1928-1930). Este último foi destituído pelo movimento de 1930, liderado por Getúlio Vargas.

um dos países que acolheu com mais entusiasmo os ensinamentos da criminologia”, trazida por uma “onda do cientificismo abarcado pelo Brasil na segunda metade do século XIX” (Alvarez, 1996, p. 26). Esses ensinamentos chegam ao país numa época, como podemos expressar aqui, de transições: do Império para a República, do trabalho escravo para o livre. É também, lembremos, o momento de formação dos primeiros grupos escolares.

Pudemos observar que esse contexto histórico é marcado, em essência, pelo desejo de ordem da elite brasileira, a qual constrói e divulga o discurso de necessidade de controle das classes perigosas, como apontamos no capítulo II. Como vemos em Colombo (2005) e Pandini (2006), dentre os membros das ditas classes perigosas, destacam-se os *menores*, os filhos dos pobres, dos desfavorecidos de fortuna, nos quais era ainda possível incutir, na visão dos que governavam o Estado brasileiro, a cultura do trabalho por meio da educação. Nesse projeto destacam-se, é certo, as Escolas de Aprendizes. Mas quem iria dirigi-las? Quais seriam os responsáveis por manter a ordem, a disciplina, de tais estabelecimentos?

Os bacharéis em Direito são uma resposta a essas questões, ao menos no caso natalense. Sua presença marcante na Escola de Natal até o início da década de 1920 liga-se, ainda, a uma fase em que essa instituição e suas congêneres ainda tentam entrar nos trilhos e definir de maneira mais clara sua forma de atuação (os regulamentos de 1911 e 1918 buscaram estabelecer essa forma). Se, como já apontamos anteriormente, as Escolas de Aprendizes são escolas da ordem mais que do progresso, da disciplina mais do que da técnica, essas afirmações são ainda mais verdadeiras nesses anos iniciais de seu funcionamento, momento em que se encontram sem uma definição curricular e com estruturas precárias.

Na década de 1920, com o entendimento por parte do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio de que as Escolas não caminhavam bem e com a atuação do Serviço de Remodelação do Ensino profissional, essas instituições passaram por uma série de mudanças, com reflexo também no perfil dos diretores que dali por diante assumiram sua dianteira. Os bacharéis saíram de cena e deram lugar a homens com mais experiência nas oficinas.

5.2.2 A Era dos engenheiros e técnicos

Membro do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, dirigido por João Luderitz, Lycerio Alfredo Schreiner era professor do Instituto Parobé, localizado no Rio Grande do Sul, e engenheiro formado na Escola de Engenharia de Porto Alegre (Pin & Almeida, 1925, pp. 140-141). Na visão de Sousa (2015), a formação de Schreiner “sinalizava mudanças em relação aos

antecessores, bacharéis em Direito indicados por representantes da elite estadual. Sua curta administração iniciou, na unidade de Natal, a rotatividade verificada entre gestores indicados pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional” (pp. 147-48).

A mudança apontada por Sousa liga-se a dois aspectos fundamentais que marcavam as Escolas de Aprendizes, inclusive a de Natal. Primeiramente, observamos que a mudança no perfil do diretor liga-se à definição de um novo currículo que procurava privilegiar a formação prática dos aprendizes, com ênfase no ensino nas oficinas. Os homens selecionados para comandar o destino da Escola de Natal eram acostumados às oficinas e tinham uma formação compatível com a expectativa que se criava em relação aos aprendizes artífices. Em segundo lugar, essa mudança rompeu com – ou ao menos amenizou – a relação fisiológica entre a Escola de Natal e o governo local. A rotatividade dos diretores, que não foi uma exclusividade da Escola que estudamos, parece justamente ter tido essa intenção de evitar que esses profissionais indicados pelo Serviço de Remodelação criassem laços com os governantes locais.

Lycerio Schreiner chegou em um momento importante da Escola de Natal. O ex-aluno Evaristo Souza conta que foi em sua gestão que se iniciou a reforma do prédio localizado na Avenida Rio Branco, pela qual se procurava adaptar a Escola aos novos tempos. O engenheiro do Instituto Parobé não passou, no entanto, muito tempo à frente da Escola de Natal. Foram sete meses desde sua chegada, em 23 de outubro de 1922, até a sua saída, no dia 22 de maio do ano seguinte. Schreiner permaneceu ainda vinculado ao Serviço de Remodelação e, no ano de 1925, assumiu a direção da Escola de Salvador, capital do estado da Bahia, onde permaneceu por longos nove anos (Fartes & Moreira, 2009, p. 36). Na década de 1930, com as mudanças propostas por Vargas, Schreiner tornou-se técnico de ensino da Divisão do Ensino Industrial (Mange, 1991, p. 1846).

Em 26 de agosto de 1923, aos 29 anos de idade (Escola, 1912, s.p), o engenheiro Eugenio Gomes Outeiro, também ligado ao Serviço de Remodelação¹⁰¹, assumiu a Escola no lugar de Schreiner. Antes, atuando pelo Serviço, havia sido responsável pelas obras nas sedes das Escolas da Paraíba e de Pernambuco (Sousa, 2015, p. 148). Em Natal, sua presença foi bastante curta, tendo se retirado já em fevereiro do ano seguinte. Temporada curta e, se levarmos em conta a avaliação de Evaristo Souza, infecunda. O ex-aprendiz, que à época já era mestre da Escola, parece

¹⁰¹ Eugenio Gomes Outeiro, funcionário do Instituto Parobé, esteve vinculado ao Serviço até o ano de 1924, não tendo tido seu contrato renovado para o ano seguinte, conforme observamos no relatório do Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio (Pin & Almeida, 1929, p. 508).

citar Outeiro apenas por obrigação, resumindo-se a dizer que “nada de importante foi feito” (c. 1952, p. 5) pelo engenheiro no seu tempo de diretor.

O tempo dos engenheiros, enviados pelo Serviço de Remodelação, é interrompido pela gestão interina de Luiz Gonzaga de Carvalho, escriturário da Escola de Natal desde princípios de 1914. Na verdade, Carvalho ingressara na instituição dois anos antes, em 02 de janeiro de 1912, na condição de servente. Em 1914, já ocupava um cargo que o tornava o substituto do diretor e, nessa condição, assumiu por diversas vezes o comando da Escola. O período de 20 de fevereiro de 1924 a 17 de julho de 1925 foi o mais longo em que esteve à frente da instituição. Infelizmente, não chegaram a nós registros de seu tempo na gestão da Escola. Sabemos apenas que deu continuidade às obras de reforma da Escola, tendo contratado, em março de 1924, através de concorrência pública, o engenheiro Omar O’Grady (“Concorrenca” A Republica, 06 mar. 1924, p. 2).

Em julho de 1925, Waldomiro Fetterman Pedrazzi assumiu a Escola de Natal. Sua origem já não era novidade: como Schreiner e Outeiro, Fetterman viera também do Instituto Parobé e, assim como os antecessores citados, era membro do Serviço de Remodelação. Não era, entretanto, engenheiro, mas sim técnico em construções mecânicas (Pin & Almeida, 1929, p. 507).

Na gestão de Fetterman, como lembra Sousa (2015, p. 148), foi posta em prática a *Consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, documento publicado em 1926, pelo qual se buscou uma uniformidade no ensino praticado nessas instituições. Fetterman foi ainda o responsável por dar continuidade às obras de adaptação do prédio da Avenida Rio Branco, tendo inclusive concluído o “assentamento do maquinário elétrico das oficinas”, como nos lembra Evaristo de Sousa ([ca. 1952]), que caracteriza o técnico do Instituto Parobé como “trabalhador, sensato, amigo de todos” (p. 5). Parece, pois, ter sido proveitosa a passagem do técnico do Instituto Parobé pela capital potiguar, muito embora não possamos negar que as palavras do ex-aprendiz são marcadas, em vários momentos, por forte sentimentalismo e que, em relação a Fetterman, os laços de amizade construídos no ambiente escolar podem ter influenciado o julgamento de Sousa.

Em março de 1927 foi a vez de Alcides Feijó Raupp (Figura 20), igualmente oriundo do Instituto Parobé, assumir a Escola de Aprendizes Artífices de Natal. Nascido na cidade de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, em 08 de março de 1901, Raupp tinha 26 anos e era casado. Antes de assumir a Escola de Natal, ocupou a função de contramestre de trabalhos em metal e foi

encarregado da seção de forja e serralheria, latoaria e instalações domiciliares do Instituto Parobé e da Escola de Engenharia de Porto Alegre, onde se formou (Almeida, 1925, p. 141). Teve ainda uma experiência como diretor no Instituto Profissional Coelho e Campos, na cidade de Aracaju, capital do estado de Sergipe, de 1922 a 1926.



Figura 20– Fotografia de Alcides Feijó Raupp, quarto e último membro do Serviço de Remodelação a dirigir a Escola de Natal

Fonte: <http://centenario.ifrn.edu.br/ex-diretores/alcides-raupp-feijo>

Raupp manteve-se como diretor da Escola de Natal até o ano de 1930. Na visão de Evaristo Sousa ([ca. 1952]), muito pouco fez nesse tempo (p. 5). Em outubro do referido ano, com o movimento que colocou Vargas no poder, o contramestre do Instituto Parobé acabou por ser afastado do cargo. O registro funcional do servidor explica, em breves linhas, o que se passou: “Exonerado por decreto de 17 de Agosto de 1931, em virtude das conclusões a que chegou a comissão de inquérito, procedido em Outubro de 1930, conforme comunicação da Inspetoria Geral do Ensino Profissional Técnico em ofício n. 1670, de 24 do mesmo mês”. Raupp já estava afastado desde 14 de outubro do ano anterior.

Com a saída de Raupp, houve um breve retorno ao tempo dos bacharéis: a Escola de Natal foi interinamente assumida por Floriano Cavalcanti de Albuquerque, ex-aluno do Atheneu Norteriograndense, formado em Direito na Faculdade do Recife no ano de 1918, e desembargador do estado. Foi uma época de transição. Sua gestão, na condição de interventor, durou pouco tempo:

assumiu em 15 de outubro e permaneceu apenas até o dia 12 de novembro daquele ano de 1930. Nada fez, senão tentar manter a ordem da instituição escolar, enquanto aguardava a chegada do efetivo diretor. É o próprio interino quem narra sua breve temporada na Escola:

Entrando na direção da Escola numa fase anormal e crítica, nada pude fazer que possa deixar como registro dos vinte e sete dias de minha curta direção. [...] Em virtude da falta de escrita da Escola, escusei-me sempre de requisitar na Delegacia Fiscal a mais insignificante verba, não tendo, portanto, lançado mão de nenhum dinheiro público. [...]. Suspendi todas as despesas, exceto duas ou três por indispensáveis, como: fornecimento da merenda, de exigência regulamentar e cuja suspensão importaria na baixa absoluta da frequência, se não mesmo no seu desaparecimento (Albuquerque, 1930, s.p.).

Albuquerque revela, em suas palavras, que a Escola vivia um momento delicado, momento, como dissemos há pouco, de transição, o que certamente gerava incertezas entre funcionários e alunos da Escola de Natal. A situação financeira da instituição parecia ser frágil. No mínimo, pelas palavras de Albuquerque, podemos dizer que não havia um controle claro das finanças da Escola. Nas entrelinhas, o desembargador culpava o último diretor pela situação: “Não recebi, igualmente, do ex-diretor, o Sr. Alcides Raupp, nenhuma importância, nem caderneta de Banco” (Albuquerque, 1930, s.p.), afirma em determinado momento de sua fala. É possível que os cofres vazios deixados por Raupp tenham justificado o seu indiciamento. Mas o certo é que a onda de intervenções nos estados e capitais foi marcante na Era Vargas, na tentativa de desarticular as oligarquias locais (Codato, 2011).

Por fim, a última frase de Albuquerque revela que a Escola ainda era frequentada, no início da década de 1930, essencialmente (não exclusivamente) por desfavorecidos de fortuna, razão pela qual o dirigente considera fundamental a manutenção da merenda escolar, pelo que acreditava poder manter a frequência em nível razoável e evitar o aumento dos já elevados índices de evasão.

Entre novembro de 1930 e agosto do ano seguinte, Luiz Gonzaga de Carvalho novamente dirigiu a Escola de forma interina. Em 17 de agosto de 1931, o engenheiro agrônomo Paulo Sarmiento assumiu de maneira efetiva a instituição. Pouca informação temos a respeito desse engenheiro. Não encontramos registro seu nos livros de assentamento de pessoal nem o seu termo de posse, o que indica que não era funcionário de carreira. A única informação que encontramos no livro de assentamento de 1912 é a de que foi substituído por Lycerio Schreiner (o registro que aparece é o do engenheiro do Rio Grande do Sul) em 5 de setembro de 1931 (Escola, 1912, s.p.), provavelmente por poucos dias. Apesar de ter passado pouco mais de quatro anos (de 17 de agosto de 1931 a 12 de novembro de 1935) à frente da Escola de Natal, Sarmiento não aparece no *hall* de diretores lembrados no sítio referente ao centenário da instituição (<http://centenario.ifrn.edu.br/ex->

diretores). Evaristo Martins de Sousa ([ca. 1952]), como lembramos anteriormente, afirma que “sua gestão passou em brancas nuvens” (p. 5).

Antonio Carlos de Mello Barreto dirigiu a Escola do ano de 1935 até 1939. Não identificamos a sua formação. Sabemos que não era sua primeira experiência à frente de uma Escola de Aprendizes: de 1932 a 1935 dirigira a Escola de Manaus, no estado do Amazonas. Em Natal, esteve presente em um momento de transição: em 1937 a Escola de Aprendizes passou a se chamar Liceu Industrial, mudança que veio acompanhada por maiores investimentos na educação profissional durante o Estado Novo, última fase da Era Vargas (1930-1945). Francisco Carlos de Sousa afirma que sua gestão foi marcada

por eventos sem efetiva vinculação com a formação profissional: a cessão do prédio da Instituição para recolher presos políticos no Levante Comunista de novembro de 1935¹⁰² [...], a mudança de denominação para Liceu Industrial, em janeiro de 1937 e, no final desse ano, a instalação da Escola de Instrução Pré-Militar (2015, p. 149).

Em linhas gerais, vemos que o perfil dos diretores alinhou-se claramente aos diferentes olhares sobre as Escolas de Aprendizes ao longo do recorte temporal analisado. Inicialmente, a Escola é, em essência, a Escola da ordem. O tempo dos bacharéis revela essa ordem e disciplina que se tenta estabelecer na instituição escolar estudada em seus primeiros tempos. A década de 1920, em virtude dos resultados pouco satisfatórios até então apresentados pelas Escolas, é tempo de reforma, de mudanças. Vêm, então, os engenheiros e mestres a intervir nos rumos não só da Escola de Natal, mas também nas demais espalhadas pelo país. Era o momento da ênfase no ensino nas oficinas, na formação prática. A Era Vargas tem suas nuances: ao mesmo tempo em que se mantêm o destaque ao ensino nas oficinas, observa-se também um recrudescimento do discurso da ordem e do nacionalismo. Talvez por essas razões o perfil dos diretores nesse período (1930-37) seja uma mescla dos perfis anteriormente tratados.

5.3 Os funcionários da Escola de Aprendizes Artífices de Natal

Foram cinco as fontes analisadas para traçarmos um breve perfil dos funcionários da Escola de Natal: os termos de posse (1909-1945), dois livros de assentamento de pessoal, iniciados nos anos de 1911 e 1912, fichas funcionais, e o depoimento, já reproduzido nesta tese, do ex-aluno e mestre Evaristo Martins de Sousa.

¹⁰² O autor refere-se ao movimento que ficou mais conhecido como Intentona Comunista, uma tentativa do movimento comunista brasileira, então liderado por Luis Carlos Prestes, presidente do PCB (Partido Comunista Brasileiro), de tomar o poder de Vargas e estabelecer um governo nos moldes da terceira internacional. O dito levante eclodiu nas cidades de Recife, Rio de Janeiro e Natal, mas apenas nesta chegou a se formar um governo revolucionário, o qual teve a curtíssima duração de três dias (Spinelli, 1996, p. 203).

Pelos termos de posse, identificamos trinta e dois funcionários que assumiram seus cargos entre os anos de 1909 e 1927. Os primeiros a ingressarem na Escola foram Sebastião Fernandes de Oliveira, nomeado diretor; Virgílio Vieira de Mello, porteiro-almojarife, ainda em 1909; Pedro Soares de Araújo Filho, escriturário, também em 1909; Abel Juvino de Paes Barretto, professor de desenho, no ano de 1910; Maria do Carmo Torres Navarro, a única mulher entre os primeiros empossados, também em 1910; Ezechias Pegado Cortez, escriturário (ocupou lugar deixado por Pedro Soares de Araújo Filho), em 1911; e Paschoal Romano Sobrinho, Joaquim de Paula Barboza, João Viterbino Lins, José Barboza da Silva e Francisco Severo da Silva, mestres, respectivamente, das oficinas de sapataria, marcenaria, funilaria, alfaiataria e serralheria, em 1911.

A maior parte dos nomes acima elencados aparece na figura 21, a qual representa o primeiro grupo de funcionários da Escola de Natal:



Figura 21–Primeiros funcionários da Escola de Aprendizes Artífices de Natal, 1911

Fonte: Pasta “primeiros funcionários”, arquivo do campus Natal-Central, IFRN.

Na imagem conseguimos identificar, em pé: Abel Juvino Paes Barretto, o primeiro da esquerda para a direita; e Virgílio Vieira de Mello, o terceiro da esquerda para a direita. Sentados, estão identificados Maria do Carmo Torres Navarro, única mulher na foto; Sebastião Fernandes, ao centro; e Ezechias Pegado Cortez, terceiro da esquerda para a direita. Os homens aparecem, quase todos, engratados; a única professora veste um garboso vestido longo; todos aparecem

elegantemente vestidos e com uma postura rígida, a qual podemos associar, simultaneamente, ao espírito da época e ao espaço ao qual estavam vinculados. Nessa perspectiva, é possível dizer que a fotografia se apresenta “como um poderoso meio de representação que possibilita a construção e transmissão de uma determinada imagem de si, para si e para os outros” (Caetano, 2007, p. 70). A identidade que se quer transmitir e ratificar é a da seriedade, da ordem e da disciplina típicos do espaço escolar. Os trajes dos funcionários, sua postura e posição na fotografia, com destaque para o diretor ao centro, revelam isso.

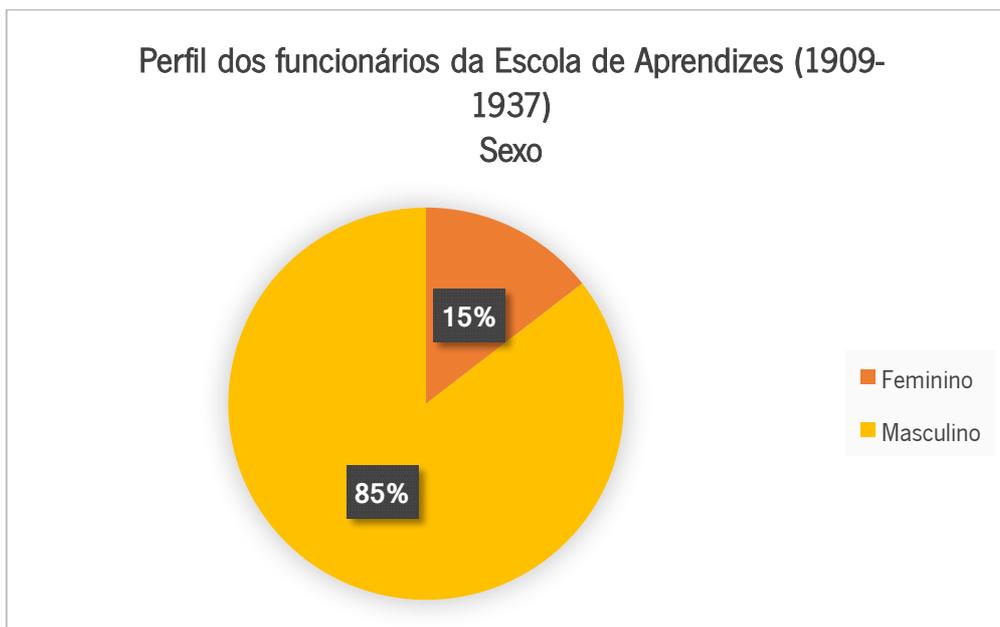
Não passa despercebido, também, o fato de haver uma única mulher presente na foto. Maria do Carmo Torres Navarro, professora do curso noturno, tomou posse na instituição em 15 de janeiro de 1910. Foi a quarta funcionária da Escola de Natal, a primeira mulher. Tinha, à época, vinte e um anos de idade e era solteira (Escola, 1909-1945, s.p.). Ocupava nessa escola a única função que cabia: a de professora de primeiras letras. Virão outras mulheres depois dela, como a sua adjunta, a professora Maria Abilgail Furtado de Mendonça, que assumiu o cargo em 1912. Também solteira, Abigail Furtado tinha, à época, dezoito anos. Ela e Maria Navarro são exceções em um universo marcadamente masculino.

Eram solteiras ou viúvas. Em sua tese, Gurgel (2007) afirma que Maria Rosa Ribas Marinho, professora do primário, foi “exonerada do cargo por *haver contraído matrimônio*”¹⁰³ (p. 17). Segundo Louro (1997), o trabalho para a mulher no início do século XX não era nada além de uma “ocupação transitória”, a qual deveria ser abandonada tão logo se impusesse “a verdadeira missão feminina de esposa e mãe” (p. 449). A afirmativa do autor torna compreensível a informação apresentada por Gurgel em relação à professora Maria Ribas. Devemos dizer, ainda, que o papel de professora é o que mais se aproxima no imaginário da sociedade de fins do XIX e início do XX ao papel que caberia ao ser feminino. A mulher-professora-mãe cuida, trata, educa, disciplina, repreende quando necessário, sem perder os traços femininos de amor e ternura que a marcariam. Essas ditas “características naturais femininas” justificaram, no período citado, a “feminização do magistério” (Louro, 1997, p. 463).

Mas a Escola de Aprendizizes era, de fato, um espaço predominantemente masculino. Exclusivamente, relativamente aos alunos. Predominantemente quanto aos funcionários, como revela um rápido balanço a partir das fontes que nos ajudam a construir seu perfil (Gráfico 1):

¹⁰³ Não encontramos essa informação no registro funcional da funcionária. Esse dado é, porém, verossímil, considerando que não encontramos registros de funcionários que fossem casadas.

Gráfico 1 - Perfil dos servidores da Escola de Aprendizes e Liceu Industrial de Natal (1909-1944), por sexo.

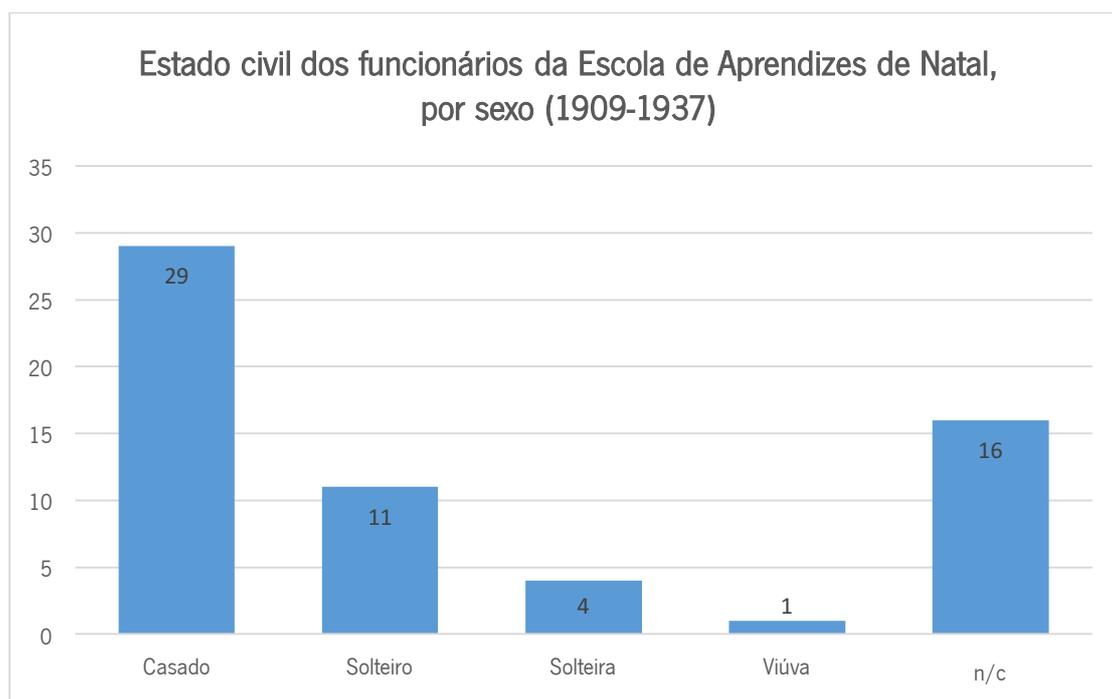


Fonte: Termos de posse, Livros de assentamento de pessoal (1911-1912) e registro funcional dos servidores.

Os termos de posse registram entrada de funcionários até o ano de 1944. Considerando os dados até esse ano, observamos o ingresso de sessenta e nove funcionários, sendo cinquenta e nove do sexo masculino (84,3%) e onze do feminino (15,7%). Se levarmos em conta apenas as entradas até 1937, os números são muito próximos: cinquenta e seis homens (84,8%) e dez mulheres (15,2%). As mulheres são, como apontamos, professoras do primário e suas adjuntas. Odi Freire, pela que consta nos registros da Escola, foi a primeira a quebrar essa regra: era professora de Ciências físicas e naturais. Mas o ano era já o de 1943 e a Escola já passara a se chamar Liceu Industrial.

A maioria dos funcionários eram homens. Homens e casados, diferentemente das mulheres que deveriam ser, como dito há pouco, solteiras ou viúvas. O gráfico 2 abaixo ajuda-nos a compreender o perfil desse funcionário.

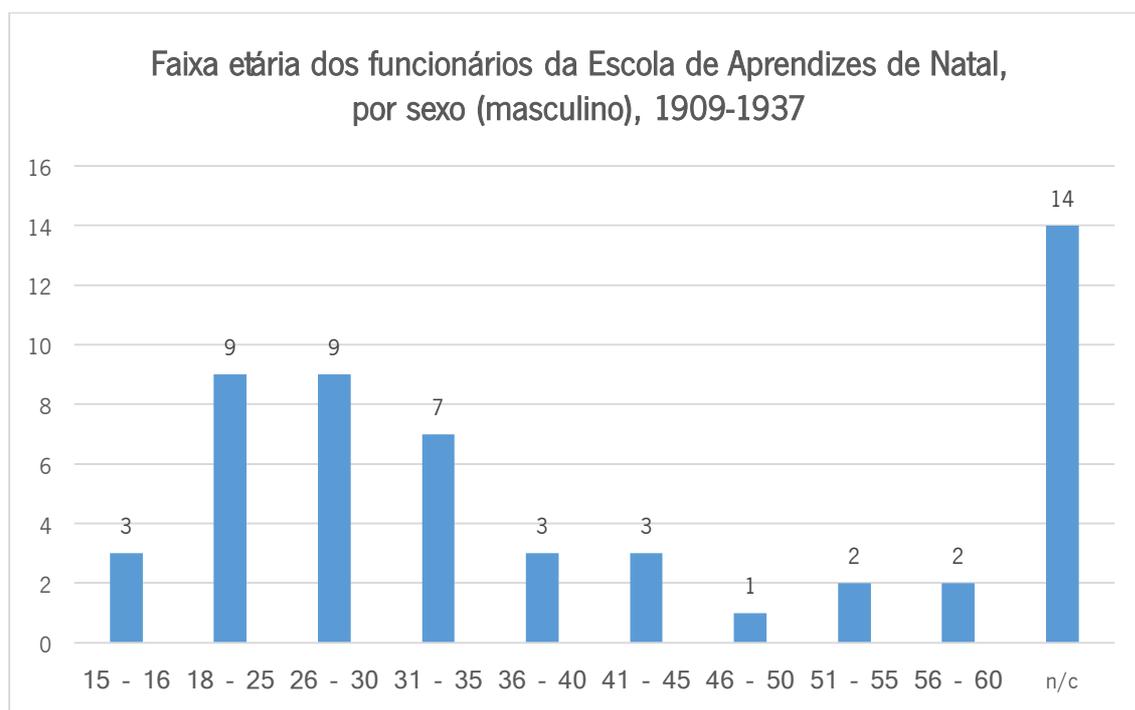
Gráfico 2 - Estado civil dos funcionários da Escola de Aprendizes de Natal, por sexo (1909-1937).



Fonte: Termos de posse, Livros de assentamento de pessoal (1911-1912) e registro funcional dos servidores.

O homem casado, chefe de família, representa a clara maioria daqueles que ingressaram na Escola de Aprendizes de Natal como funcionários. Como se observa pelo gráfico 3, não foram identificadas, por outro lado, mulheres casadas. Eram solteiras ou, em um caso específico, o de Ruth Marinho Souto, viúva. Cabe informar que nem todos os registros de funcionários informam o estado civil; observamos dezesseis deles sem essa informação. Ainda em relação ao perfil desses funcionários, verifica-se a prevaência de uma determinada faixa etária.

Gráfico 3 - Faixa etária dos funcionários da Escola de Aprendizes de Natal, por sexo (masculino), 1909-1937.



Fonte: Termos de posse, Livros de assentamento de pessoal (1911-1912) e registro funcional dos servidores.

Entre aqueles cuja idade conseguimos identificar, pudemos verificar que a maioria tinha entre 18 e 30 anos. Entre as mulheres, o perfil etário é diferente: das cinco funcionárias cuja idade identificamos, um número de fato bem reduzido, apenas uma tinha mais de trinta anos; as demais tinham de idade no máximo 25 anos. O perfil etário reforça a ideia de que a Escola era feita por homens casados, chefes de família, e por jovens mulheres, solteiras, dedicadas a uma das poucas profissões socialmente aceitas para seu sexo, a de professora.

Diretores, escriturários, mestres, contramestres, serventes e porteiros. Eram todos homens. A direção da Escola, a considerarmos a mentalidade da época, era analogamente similar à da casa: tinha que ser feita por um homem, alguém de pulso firme, racional, disciplinador, com capacidade de liderar. O espaço da oficina, seus móveis, instrumentos ali utilizados, a racionalidade que se exigia do trabalho dos artífices, eram elementos que tornavam tal espaço essencialmente masculino, se tomarmos em conta a mentalidade daquela sociedade. O comando dele estava nas mãos dos mestres, auxiliados pelos contramestres.

Tendo traçado, até aqui, um perfil geral dos funcionários da Escola, o que podemos expressar agora, em específico, sobre seus mestres?

Entre os primeiros a ingressarem na Escola de Natal, João Viterbino de Leiros, mestre da oficina de funilaria e Paschoal Romano Sobrinho, mestre da oficina de sapataria, eram, como apontamos no capítulo anterior, membros de lojas maçônicas na cidade de Natal (Silva, Estevam, & Fagundes, 2001, p. 102; pp.104-105). Ingressaram na Escola de Aprendizes em 1912, uma época em que não havia regras nem critérios claros quanto ao ingresso na instituição. Sebastião Fernandes e o governador do Estado eram também da maçonaria, razão pela qual acreditamos que os laços construídos nessa sociedade foram cruciais para o ingresso dos referidos mestres. Evaristo Martins de Souza também eram maçom, mas entrou em uma época em que, pelo regulamento de 1918, já se haviam estabelecido regras mais claras para a seleção dos profissionais da Escola. Não se pode dizer, porém, que o estabelecimento dessas regras tenha evitado, por completo, a influência dos laços sociais construídos fora do espaço institucional.

Quanto à formação dos mestres, fica claro que inicialmente os profissionais escolhidos para comandar as oficinas da Escola de Aprendizes de Natal eram homens de prática. Era o caso, por exemplo, de Paschoal Romano Sobrinho. Sapateiro, tinha sua própria fábrica – a Sapataria Romano, localizada no bairro da Ribeira – e negociava com o governo do Estado, como pudemos observar no capítulo IV. Devemos lembrar que não havia no Brasil, no início do século XX, escolas destinadas à formação de mestres e contramestres. A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz só seria inaugurada, na cidade do Rio de Janeiro, em 1918. Mas não encontramos registros de professores da Escola de Natal que tenham passado pela Escola da capital federal.

A formação desses sujeitos era eminentemente – talvez possamos dizer exclusivamente, se consideramos os primeiros anos de funcionamento das Escolas – prática. Cunha (2005) lembra que, na década de 1920, “o corpo docente das Escolas de Aprendizes Artífices foi alvo de insistentes e rigorosas críticas por parte do Serviço de Remodelação” (p. 80). Na sequência de sua análise do perfil dos docentes das Escolas, o mesmo autor afirma, ainda, que os mestres das oficinas “vinham diretamente das fábricas [ou do comércio e da manufatura, no caso natalense]” e eram, portanto, homens sem a necessária base teórica” (Cunha, 2005, p. 80). Os relatórios ministeriais destacam essas deficiências. O ministro Lopes (1921) aponta, em 1920, a falta de habilitação dos professores para darem “aulas especiais de desenho industrial e de tecnologia” (p. 451). No relatório de 1923, será a vez de Miguel Calmon du Pin e Almeida reforçar o despreparo dos mestres, ao afirmar que “o pessoal efetivo não tem habilitações suficientes para ensinar a tecnologia dos ofícios, o desenho industrial, a física e química elementares” (Pin & Almeida, 1925, pp. 242-243).

Ciente dessa situação, o governo brasileiro, ao elaborar o decreto de criação das Escolas no ano de 1909, já estabelecera que essas instituições seriam também espaços de formação de contramestres. E assim, Evaristo Martins de Souza, aluno formado na Escola de Natal no ano de 1916, tornar-se-ia contramestre da mesma Escola a partir de 17 de julho de 1920 (Sousa, [ca. 1952], p. 4). Durante cerca de um ano, entre setembro de 1924 e agosto de 1925, o contramestre chegou a assumir o cargo de escriturário.

Havia ainda na Escola nomes de alto prestígio na sociedade local. Era esse o caso de Abel Juvino Paes Barreto, filho de Juvino Barreto. O pai, natural de Pernambuco, foi bem-sucedido comerciante, casado com Inês Augusto de Albuquerque Maranhão, irmã de Pedro Velho. Inaugurou, no ano de 1888, a Fábrica Natal de Fiação e Tecido, a maior que havia naqueles tempos. Na verdade, a primeira e única do gênero (Casculo, 1974, p. 106). Era também grande proprietário de terras. Seu filho Abel, o segundo de treze, herdou parte das riquezas da família. Era proprietário de terras e, por não edificar nelas, acabou sendo condenado pela Intendência do Município (“Governo”, *A Republica*, 05 jun. 1923).

Abel Juvino de Paes Barreto também se diferenciava de outros profissionais, como Paschoal Romano e Evaristo Martins, pela sua formação. A formação do primeiro era eminentemente prática; Paschoal Romano Sobrinho era um artesão. Já Evaristo Martins de Souza, formou-se na própria Escola, como lembramos há pouco. Abel Barreto, por outro lado, foi acadêmico de engenharia na Faculdade do Recife. Uma nota d’*A Republica* informa, em 27 de março de 1901, que o jovem Barreto viajara com outros “inteligentes patricios” (“Nota”, *A Republica*, 27 mar. 1901) para a cidade do Recife, onde cursava engenharia. Entre os tais “inteligentes patricios” estava José Augusto Bezerra de Medeiros, futuro governador do Estado. A nota, portanto, além de nos revelar a formação de Abel Barreto, mostra ainda que o futuro professor de desenho andava na companhia de homens que gozavam de significativo prestígio social.

Se para Evaristo Martins de Souza, a Escola era o lugar onde buscava seu sustento, para Abel Juvino de Paes Barreto ela parecia ser mais um espaço para uma obra benemérita. Afinal, o discurso da elite, visto nos decretos, relatórios ministeriais e matérias de jornal, era de que a educação era o caminho para que os desfavorecidos de fortuna se redimissem de seus vícios e afastassem-se da criminalidade. O pai, Juvino Barreto, havia ficado conhecido, justamente, pelas obras de caridade (Casculo, 1974, pp. 105-107). Mas, acusado de explorar os funcionários de sua fábrica, obrigou-os a endossar um abaixo-assinado, tendo demitido o único funcionário que se

recusou a fazê-lo (Souza, 2008, p. 122). O filho, na Escola de Aprendizes, contribuiria para a formação do operariado pacificado, ordeiro que, podemos imaginar, serviria como mão de obra para o pai ou, ao menos, para um exército industrial de reserva, de modo a contribuir para a manutenção dos altos salários oferecidos na Fábrica Natal de fiação e tecido (Souza, 2008, pp. 120-122).

Já para Paschoal Romano Sobrinho, o trabalho na Escola servia, certamente, para complementar a sua renda, tendo em vista que era também fiscal da Intendência Municipal. Sua posição na Escola poderia ser usada também para o estreitamento dos laços com o governo do Estado (não teria sido ele indicado por esse mesmo governo?), para o qual vendia os produtos de seu comércio. Fato ainda interessante em relação a esse mestre de sapataria é, após seu falecimento, a assunção de seu filho ao cargo que lhe pertencera. Paschoal faleceu em 03 de abril de 1931. Pouco antes, de licença para tratamento de saúde, viu seu filho assumir temporariamente o cargo. Apenas em 1937, um decreto presidencial (não conseguimos identificá-lo) estabelece Jorge Romano com interino. Assim fica até 1941, quando finalmente é efetivado por concurso, como se vê em seu registro no livro de assentamento (Escola, 1912, s.p.).

Parece-nos claro que Jorge Romano herdou a vaga que antes pertencia ao seu pai. E isso ocorreu mesmo em uma época em que já haviam sido estabelecidos os concursos para provimento do cargo de professor nas Escolas de Aprendizes Artífices. Temos, pois, uma importante característica relativa à definição dos profissionais que ingressaram na Escola de Natal: as relações pessoais firmadas com o grupo que dirigiu o Rio Grande do Norte e sua capital nas três primeiras décadas do século XX foram elemento essencial para a definição desse quadro de profissionais. E isso, repita-se, mesmo após o regulamento lançado em 1918, o qual estabelecia a exigência dos concursos.

Sousa (2015) afirma que uma “mudança significativa verificou-se no Regulamento de 1918, com a exigência do concurso de provas práticas para provimento dos cargos de professores e adjuntos, e de mestres e contramestres” (p. 162). O exemplo de Jorge Romano indica que essa mudança foi bastante limitada. Mas Sousa (2015) não deixa de se referir às “dificuldades em se efetivar tal mudança”, devido à “carência de profissionais capacitados para o exercício do cargo, e ingerências políticas na indicação para as vagas existentes” (p. 162). Especificamente em relação à Escola de Natal, mais do que a carência de profissionais capacitados, observamos que o peso das relações políticas foi essencial para seu funcionamento e definição de seu quadro de funcionários.

Outra marca singular da instituição foi a disciplina que se buscou estabelecer no espaço escolar. Diretores, mestres, professoras e demais funcionários foram, sem dúvida, agentes dessa disciplina que se procurou estabelecer sobre os aprendizes, na busca pelo modelamento de sua moral e caráter. Mas esses agentes, tendo que se colocar como exemplos a serem seguidos, sujeitaram-se também a essa disciplina e por diversas vezes foram punidos por descumprirem normas válidas na instituição escolar.

Em 1917, Francisco Severo da Silva, mestre da oficina de Serralheria, foi suspenso por duas semanas. As razões não foram apontadas (Escola, 1912, s.p.). Não identificamos, até o início da década de 1930, leis que estabelecessem sanções disciplinares aos funcionários públicos. Os regulamentos de 1911 e 1918 apenas diziam que as suspensões e outras medidas disciplinares deveriam ser registradas nos livros de assentamento de pessoal. A ausência de lei que tratasse de penas disciplinares leva-nos a crer que as punições aos funcionários eram definidas, ao menos até o início da década de 1930, pelo Diretor, responsável maior por manter a ordem no espaço escolar. Francisco da Silva pode ter faltado sem justificativa ou, por exemplo, ter chegado atrasado reiteradas vezes, tornando-se mal exemplo aos aprendizes. A suspensão por catorze dias nos leva a acreditar que cometeu falta mais grave, tendo talvez desobedecido a alguma ordem do Diretor da Escola e desrespeitado a hierarquia disciplinar.

O caso mais exemplar que temos é, porém, o de Luiz Gonzaga de Carvalho. Tendo assumido como servente no ano de 1912, tornou-se apenas dois anos depois, no início de 1914, escriturário da Escola, o que o colocava ao lado do Diretor. Chegou mesmo, como apontamos anteriormente, a assumir a Escola por diversas vezes interinamente. O período de 20 de fevereiro de 1924 a 17 de julho de 1925 foi o mais longo em que esteve à frente da instituição. Mas, cinco anos depois, mais especificamente em setembro de 1930, Luiz Gonzaga de Carvalho foi suspenso por vinte dias. A suspensão foi resultado dos trabalhos da comissão de inquérito administrativo realizado na Escola de Natal, por ordem da Inspeção Geral do Ensino Profissional Técnico. Tratava-se de uma verdadeira devassa direcionada a todos aqueles que supostamente estavam vinculados aos grupos políticos locais que podiam ameaçar o projeto de poder de Getúlio Vargas.

Em fins de 1932, Luiz Gonzaga foi desligado definitivamente do quadro de pessoal efetivo da Escola de Natal. Sua rápida ascensão após o ingresso na Escola nos indica que, de fato, possuía uma boa relação ao menos com a direção da instituição. Esteve ao lado dos diversos diretores, bacharéis em direito ou engenheiros, que comandaram a Escola. Em 1930, porém, uma mudança

nos rumos políticos do país e o conseqüente desalojamento das oligarquias locais, incluindo a que comandava o Rio Grande do Norte, alterou drasticamente a carreira de Luiz Gonzaga na Escola de Aprendizes. Sua trajetória mostra a força e interferência da política local no interior da Escola. Essa política era capaz de determinar tanto a ascensão quanto a queda de um funcionário, como sucedeu com o servente-escriturário-diretor-demitido que ora analisamos.

Outros tantos funcionários sofreram sanções em virtude de faltas cometidas na Escola. O Decreto nº 21.353, de maio de 1932, responsável por aprovar o regulamento da Inspeção do Ensino Profissional Técnico, criada no governo Vargas, estabelecia em seu capítulo VI penas disciplinares em “casos de negligência, falta de cumprimento de deveres, desobediência, desrespeito as ordens de seus superiores hierárquicos, ausência sem causa justificada ou revelação de assuntos não publicados” (Decreto nº 21.353, 1932, p. 3). Esse novo regulamento leva-nos a crer que durante a Era Vargas a vigilância sobre os funcionários das Escolas de Aprendizes foi reforçada, hipótese que se coaduna com as informações presentes nos livros de assentamento de pessoal.

Francisco Coêlho Neves, que assumiu o cargo de professor já no ano de 1938, foi suspenso no ano seguinte pelo prazo de 15 dias, por ter faltado sem justificativa por mais de oito dias consecutivos (Escola, 1912, s.p.). Também professor, Waldemar dos Santos Pereira, ingressou na Escola em 1937 e no início de 1939 também foi suspenso pela mesma razão (Idem). Miguel Honório da Câmara Filho assumiu como servente no ano de 1932. Em 1942, foi elogiado pelo diretor da Escola, Jeremias Câmara, pela colaboração prestada na Exposição Escolar, mas em 1944 é repreendido pelo mesmo diretor por desobediência e, um ano depois, acabou por ser suspenso por três dias, de acordo com o que previa o artigo 234 do Decreto-lei nº 1.713, de outubro de 1939, responsável por aprovar o Estatuto dos funcionários públicos civis da União.

João Manuel da Costa era também servente da Escola. Assumiu o posto em 1943, época em que a instituição era denominada Liceu Industrial. Em 1944, foi repreendido por desobedecer a ordem de superiores, de acordo com o art. 233 do Estatuto da Escola. Não encontramos esse documento em nossa pesquisa, mas a referência feita a ele nos livros de assentamento de pessoal indica que foi mais um instrumento de controle dos funcionários, estabelecido a partir da década de 1940, em um momento em que vigia no Brasil o Estado Novo, auge da ditadura varguista (Capelato, 2011, pp. 107-143). Juntos, o Decreto nº 21.353/1932, o Decreto-lei nº 1.713/1939 e o Estatuto da Escola estabeleciam os limites da ação dos funcionários da instituição e as sanções

àqueles que os ultrapassassem. Há, ainda, de maneira mais ampla, uma tentativa empreendida pelo regime Vargas de controlar as ações da classe trabalhadora (Gomes, 2005), inclusive nela os funcionários públicos.

Os servidores estavam, pois, submetidos ao discurso da ordem, sempre superior, no período estudado, ao do progresso. Deviam se portar como exemplos a serem seguidos e quando não agiam assim eram punidos por indisciplina e desobediência. É também perceptível que a Escola se apresentava como um microcosmos da sociedade em que estava inserida. Ela era feita e comandada por homens. A mulher só conseguia se inserir nela em um papel tido como feminino: o de professora. Devia ser solteira ou viúva, pois às casadas cabia, antes de tudo, o cuidado do lar e da família.

Outro elemento marcante referente ao perfil dos funcionários da Escola foi a falta de preparo profissional, em especial dos que trabalhavam nas oficinas, constantemente ressaltada nos relatórios do Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio. Os mestres e contramestres eram homens de prática e não (ou raras vezes) de formação teórica. Desconheciam os métodos mais “eficazes e modernos” (Almeida, 1929, p. 503) no campo do ensino. Abel Juvino de Paes Barreto, que estudou engenharia na cidade do Recife, talvez tenha sido uma exceção. No geral, os aprendizes tinham que lidar com mestres que, assim como eles, estavam a experimentar o primeiro contato com a sala de aula. Doravante, veremos quem eram esses aprendizes e como viviam a Escola.

5.4 Afinal, quem eram os aprendizes?

Em maio de 1937, o jornal *A Ordem*, vinculado à Diocese de Natal, publicava matéria tratando da Escola de Aprendizes Artífices da capital potiguar e do seu público. O título deixava claro quem eram aqueles que frequentavam a instituição: a Escola de Aprendizes era, por excelência (dizia o autor), a *Academia do Pobre*. Lucio, nome daquele que assinava a matéria, afirmava que “os cursos normais, os profissionais e os superiores, continuam trancados para o pobre. É-lhe proibido sonhar sequer com um pergaminho” (“Academia”. *A Ordem*, 18 maio 1937, p. 1). Ao mesmo tempo em que as portas desses espaços estavam fechadas aos desfavorecidos de fortuna, o simples aprendizado do alfabeto, o saber assinar o nome era, para Lucio, insuficiente ao pobre que queria vencer os desafios da vida moderna.

Lucio lembrou que, durante muito tempo, a procura por mestres em oficinas particulares foi uma saída adotada pelos jovens pobres da cidade. Citou, inclusive, as “oficinas do sr. Chico Britto”

(“Academia”. *A Ordem*, 18 maio 1937, p. 1). Cabe informar que nossa pesquisa não identificou Chico Britto nos jornais. O mestre, disse Lúcio, formou muitos mecânicos. Outros tantos mestres, em suas oficinas particulares, devem ter preparado igualmente vários jovens antes do surgimento da Escola de Aprendizes e mesmo após sua existência. A chegada da Escola, porém, abria um novo cenário, na medida em que a instituição era capaz de garantir, simultaneamente, o acesso às primeiras letras e a uma profissão a centenas de jovens desafortunados.

Se era significativa a contribuição da Escola para a formação do aluno, sua importância para o sustento material do aprendiz artífice não era esquecida por Lúcio. Eis aí, segundo o autor, a singularidade da instituição: “além do ensino e do aprendizado, tem o aluno almoço e merenda, quer dizer, é uma boca a menos para a panela da família” (“Academia”. *A Ordem*, 18 maio 1937, p. 1). Família pobre, humilde, parca de recursos, o que de fato permite que apontemos que os aprendizes artífices eram, ao menos em sua maioria, desfavorecidos de fortuna. Sua permanência na instituição dependia desse sustento material. Destinada, essencialmente, a esse público, a Escola estava fadada a se tornar, segundo Lúcio, a *Academia do Pobre* (“Academia”. *A Ordem*, 18 maio 1937, p. 1; grifo nosso).

O Decreto nº 7.566, lançado por Nilo Peçanha em 23 de setembro de 1909, já deixava claro que as Escolas de Aprendizes seriam destinadas, principalmente, aos desfavorecidos de fortuna. A matéria que acabamos de analisar, publicada em maio de 1937, revela que essas Escolas continuavam a ser, ainda na segunda metade da década de 1930, destinadas preferencialmente aos jovens desafortunados. Mas, ainda no primeiro capítulo, apontávamos que a referência aos alunos das Escolas como desfavorecidos de fortuna era, por si só, insuficiente para definir o perfil do público dessas instituições.

Especificamente em relação à Escola de Natal, vimos que as teses que tratam dessa instituição, de Sousa (2015) e Gurgel (2007), não exploram o perfil dos alunos da Escola na fase que estudamos. Sousa ainda se dedica a uma análise geral, voltada em especial para as mudanças nesse perfil ao longo das três fases que estuda: de 1909 a 1942 (da Escola de Aprendizes ao Liceu Industrial); de 1942 a 1963 (fase da Escola Industrial); e de 1963 a 1971 (fase inicial da Escola Técnica Federal). Mas justamente por abarcar um período mais longo e estabelecer seu foco nas mudanças processadas nesse tempo, não se detém – não é, de fato, seu objetivo – a uma análise mais apurada sobre os ditos *desfavorecidos de fortuna* nos tempos da Escola de Aprendizes.

Os diversos trabalhos que apresentamos no capítulo I seguem a mesma linha. A legislação costuma satisfazer o interesse dos pesquisadores sobre o perfil dos alunos das Escolas de Aprendizes. Essa legislação, reforçamos, afirma que nas Escolas seriam preferidos os *desfavorecidos de fortuna*. A preferência, é certo, não pode ser tida como sinonímia de exclusividade. Em sua dissertação de mestrado, D'Angelo (2000) lembra que, no caso de São Paulo, a elite dirigente preocupava-se com o crescimento da população dos bairros operários, onde não se dispunha de estabelecimentos escolares destinados a ensinarem uma profissão aos filhos do proletariado. Este era o público-alvo, segundo a autora: “as autoridades não buscavam os miseráveis para compor a clientela das escolas profissionais, mas os filhos de operários” (D'Angelo, 2000, p. 191). Por isso, levanta a hipótese de que os *desfavorecidos de fortuna* “não constituíam a população característica das Escolas de Aprendizes da maioria dos Estados” (D'Angelo, 2000, p. 13).

É certo que D'Angelo não consegue confirmar sua hipótese, posto que lhe faltam fontes, como os livros de matrícula, que permitam uma análise mais apurada do perfil dos aprendizes da Escola de São Paulo. Estender essa hipótese para todas as Escolas de Aprendizes espalhadas pelo Brasil é, pois, temerário. Mas D'Angelo, de qualquer modo, tem o mérito de escapar a uma zona de conforto que restringe os aprendizes à categoria de *desfavorecidos de fortuna*, e propor um novo olhar sobre esses sujeitos.

Assim como D'Angelo, questionamos também se os aprendizes da Escola de Natal seriam, de fato, *desfavorecidos de fortuna*. É certo que a Escola era destinada, principalmente, aos pobres, mas alguns casos específicos chamam nossa atenção e revelam que o perfil do público escolar é mais diverso do que aquele que se costuma aventar. Os livros de matrícula ajudam-nos a compreender esse perfil.

No livro de matrículas do ano letivo de 1925, por exemplo, deparamo-nos com o registro do aluno Edivandi Romano de Mendonça. O matriculado de nº 168 tinha como responsável o senhor Paschoal Romano, aquele mesmo que era mestre da oficina de sapataria e, também, fiscal da Intendência. Como destacamos anteriormente, o mestre da Escola de Natal era também um importante comerciante local, tendo negociado seus produtos com o governo do estado, razão pela qual podemos afirmar que Edivandi Romano de Mendonça não se enquadrava na categoria dos *desfavorecidos de fortuna*. Seguindo caminho distinto do seu pai, Edivandi matriculou-se na oficina de alfaiataria. Aparentemente, não se adaptou, pois, embora não haja qualquer observação

referente à sua matrícula, vemos que seu nome estava riscado e, sobre ele, outro havia sido escrito. No ano de 1926, o nome do aprendiz já não mais aparece no livro de matrículas. Foi mais um dos alunos a deixar a Escola, tendo reforçado o alto índice de evasão.

Outro caso que se destaca é o de Osmidio Pery de Lima, também registrado no livro de matrícula de 1926. Seu nome aparece filiado ao de Maria do Carmo Torres Navarro, professora da Escola durante vinte e três anos, de janeiro de 1910 (uma das primeiras funcionárias da Escola) a janeiro de 1933. É interesse observar que os sobrenomes de Osmidio e Maria do Carmo não coincidem. Além disso, a professora era solteira, conforme se observa no seu registro funcional (Escola, 1912, s.p.). Dito isso, é bastante provável que o aprendiz tenha sido adotado pela professora, uma adoção certamente não formalizada, tendo em vista que a legislação a tratar do tema era, à época, muito recente¹⁰⁴. Adotado ou, quem sabe, apadrinhado pela professora. Seja como for, o que de mais relevante podemos tirar do registro de Osmidio Pery de Lima, é que o aprendiz não podia, certamente, ser classificado como um desfavorecido de fortuna, tendo em vista que, provavelmente, contava com o suporte material da professora da Escola.

Cabe ainda observar um outro detalhe em relação ao registro de Osmidio Pery de Lima: o aprendiz tinha apenas nove anos de idade, quando o requerido pelo regulamento de 1918, em seu artigo 7º, era que o aluno tivesse no mínimo dez anos. Osmidio teria sido beneficiado pelo fato de ter a professora Maria Navarro como sua responsável? Acreditamos que não, visto que apenas na página em que aparece seu registro, identificamos outros dez alunos, de um total de trinta, com a mesma idade do citado aprendiz. Apenas no ano de 1924, identificamos trinta e cinco alunos com nove anos e seis com apenas oito anos de idade. No ano seguinte, ao menos cinquenta e sete alunos tinham menos de dez anos, sendo que quinze aprendizizes tinham apenas oito anos. A constatação de que muitas matrículas não seguiam o que a lei estipulava nos leva a reforçar o entendimento de que entre o idealizado pelos textos legais e o que se verificava na realidade cotidiana na qual se queria intervir havia uma longa distância, não superada no período estudado.

No caso específico, temos duas hipóteses para explicar o descumprimento da lei: o primeiro seria a dificuldade em se encontrar interessados em ingressar na Escola. Deve-se lembrar, quanto a isso, que Natal era uma cidade pequena: em 1920, segundo dados retirados do sítio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a população natalense tinha 30.696 habitantes. Há de se

¹⁰⁴ O Código Civil de 1916 é o primeiro documento, de acordo com nossas pesquisas, a tratar da prática da adoção. Ele afirma, porém, que “só os maiores de cinquenta anos, sem prole legítima, ou legitimada, podem adotar” (art. 368). Esse não era o caso de Maria do Carmo Torres Navarro que, em 1926, tinha entre 36 e 37 anos.

considerar, ainda, que sendo os alunos, em sua maioria (e não em sua totalidade) desfavorecidos de fortuna, muitos dos pais preferiam vê-los trabalhar para complementar a renda do lar a tê-los nos bancos escolares.

Outra hipótese para o descumprimento da regra é o “predomínio constante das vontades particulares” (Holanda, 2009, p. 146), que costumeiramente se sobrepõe às normas, às leis, ao interesse público. Trata-se de algo que pode ser traduzido pela expressão “dar um jeitinho”, bem típica do Brasil e que representa justamente esse desvio da norma, das regras. Assim, um pedido de um pai, amigo ou conhecido para que um aprendiz fosse matriculado, mesmo ferindo as normas da instituição, podia ser cordialmente atendido pelo diretor do estabelecimento. A disciplina que se desejava inculcar nos aprendizes não era válida para tudo. No cotidiano da Escola, ela tinha claros limites.

Edivandi Romano e Osmidio Pery de Lima não são os únicos casos que nos chamam a atenção e nos levam a repensar o perfil dos Aprendizes da Escola de Natal. Identificamos, no ano de 1927, o aluno Lindolpho de Holanda Montenegro. Matriculado no curso noturno de aperfeiçoamento, estabelecido a partir do regulamento de 1918, Lindolpho Montenegro tinha 33 anos e era funcionário público. Não foi possível identificar que cargo ocupava. Certamente, não era funcionário do alto escalão, mas em um país onde, segundo Holanda, havia grande ânsia pelos cargos públicos, talvez pudesse se gabar de realizar “um mínimo de esforço pessoal, de aplicação e sujeição da personalidade, como sucede tão frequentemente com certos empregos públicos” (Idem, p. 157). Mesmo que se desviasse desse padrão definido por Holanda, Lindolpho Montenegro, na sociedade brasileira da década de 1920, dificilmente seria identificado como um desfavorecido de fortuna.

O que mais sabemos de Lindolpho Montenegro? Os jornais nada falam sobre esse e os outros aprendizes aqui citados, mas ao pesquisarmos diversos sítios da internet, encontramos o registro abaixo (Figura 22):

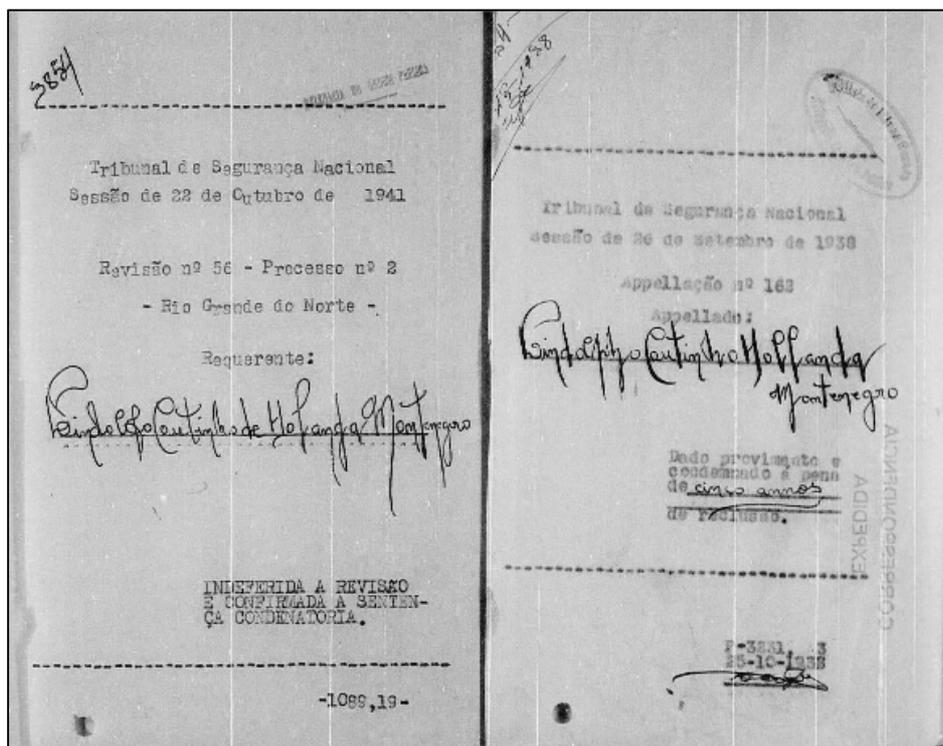


Figura 22– Registro de processo judicial que teve como réu Lindolpho Coutinho de Holanda Montenegro, ex-aluno da Escola

Fonte: Sistema Integrado de acesso ao Arquivo Público Mineiro ([http:// www.siaapm.cultura.mg.gov.br/](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/))

O ex-aluno Lindolpho Montenegro foi condenado pelo Tribunal de Segurança Nacional (TSN) em 1938. Embora não tenhamos maiores informações sobre o processo, sabemos que o dito Tribunal foi criado na Era Vargas, mais especificamente no ano de 1936, e era formado por juízes escolhidos diretamente pelo presidente da República. Sua criação esteve diretamente ligada ao Levante Comunista de 1935, liderado pela Aliança Nacional Libertadora e que atingiu a cidade de Natal. Segundo informações do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), apenas entre setembro de 1936 e dezembro de 1937, 1.420 pessoas foram sentenciadas pelo TSN. Julgado e condenado em 1938, Lindolpho Montenegro recorreu da decisão, mas teve a sentença condenatória confirmada em 1941, como vemos na imagem acima.

O pouco que sabemos da trajetória de Montenegro nos leva a ver a Escola como espaço mais diverso do que percebemos em um primeiro olhar. O aprendiz do curso noturno não se encaixava, em nossa leitura, na classificação de *desfavorecido de fortuna*. Certamente, também não se enquadrava no ideal de ordem e disciplina que a Escola queria impor sobre seus alunos. Condenado em virtude de seu envolvimento no Levante Comunista de 1935, é possível que tenha

sido preso até na Escola onde estudara anos antes (Sousa, 2015, p. 149). Contrariou o perfil de operário ordeiro que a instituição queria criar.

Relativamente ao perfil socioeconômico, podemos dizer que os três exemplos aqui citados – Edivandi Romano, Osmidio de Lima e Lindolpho Montenergro – representam, de fato, exceções. A regra, não resta dúvida, eram os desafortunados. As Escolas de Aprendizes foram pensadas e erguidas para este público: jovens pobres que tendiam, no discurso da elite republicano, à vagabundagem, ao mundo dos vícios e dos crimes. Além disso, como observamos nos capítulos iniciais, o trabalho manual era visto como depreciativo, inferior, típico das classes desfavorecidas. Podemos dizer, indubitavelmente, que ao longo do período estudado as Escolas de Aprendizes foram espaço de formação desse jovem de origem humilde, desafortunado ou, nas palavras de Lúcio, a *Academia do pobre* (“Academia”. *A Ordem*, 18 maio 1937, p.1).

Se até aqui tratamos das exceções, agora é chegado o momento de traçarmos um perfil daqueles que formavam a essência do público das Escolas de Aprendizes. Quem eram esses desfavorecidos de fortuna? Que espaços da cidade habitavam? Que idade tinham em média? O que nos dizem os livros de matrícula sobre seu comportamento na Escola? Eis algumas das questões que nos orientarão na análise do perfil dos jovens aprendizes que frequentaram a Escola de Natal.

5.4.1 *Caracterização geral dos alunos da Escola de Aprendizes de Natal*

Através do projeto de pesquisa intitulado *Análise do perfil de aprendizes e servidores da Escola de Aprendizes de Natal: 1909-1937*, apoiado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (Propi) do IFRN, pudemos levantar e analisar 1418 registros de matrículas presentes em livros dos anos de 1924 (diurno), 1925 (diurno), 1926 (diurno e noturno), 1927 (noturno), 1928 (diurno), 1929 (diurno), 1930 (diurno), 1931 (diurno), 1932 (diurno), 1933 (diurno), e 1937 (diurno). Esses livros de matrícula trazem nome completo dos alunos, filiação, idade, endereço (na maioria dos exemplares) e, em alguns casos, profissão do responsável ou do próprio aprendiz.

Pela leitura de tais fontes, podemos perceber, por exemplo, as preferências dos alunos quanto aos cursos oferecidos, como se vê na tabela 10 seguinte.

Tabela 11 - Distribuição dos aprendizes por oficinas

Ano	Alfaiataria	Marcenaria	Serralheria	Funilaria	Sapataria	N/C	TOTAL
1926	48	133	64	2	11	40	298
1928	48	83	56	0	10	0	197
1929	26	42	38	6	8	0	120
1930	37	40	35	4	10	1	127
1931	31	90	65	2	15	0	203
1932	35	100	46	0	28	2	211
1933	55	95	57	0	31	3	241
Total Curso	280	583	361	14	113	46	1397

Fonte: elaboração própria, a partir de dados presentes nos livros de matrículas.

A tabela deixa claro que os aprendizes tinham preferência pelos cursos de marcenaria, sempre o mais escolhido nos anos analisados, e serralheria. O curso de sapataria e, em especial, o de funilaria, tinham baixíssima adesão. O fracasso desse curso está, certamente, relacionado à frágil situação da indústria local. Segundo informações de Sousa, a primeira indústria metalúrgica do Rio Grande do Norte, a qual seria capaz de absorver os aprendizes formados em funilaria, surgiria apenas em 1925 (2015, p. 85). O curso de marcenaria, por outro lado, tinha caráter mais artesanal e é possível supor que permitesse ao aprendiz uma inserção mais rápida no mundo do trabalho, podendo talvez realizar pequenos serviços em comércios ou residências.

Outra questão que pode ser feita a partir da análise dos livros de matrículas é de que espaços da cidade vinham os aprendizes. Essa questão, em parte respondida na tabela 12 que se segue, ajuda-nos a delinear, a partir do conhecimento da geografia urbana de Natal no início do século XX, o perfil socioeconômico dos aprendizes.

Tabela 12 - Distribuição espacial dos aprendizes

Ano	Bairro				
	Cidade Alta	Ribeira (Rocas)	Cidade Nova	Alecrim	Outras localidades
1925 (Diurno)	40	16 (5)	28	28	14
1926 (Diurno)	75	24 (13)	57	51	39
1927 (Noturno)	13	3 (2)	2	3	6
1928 (Diurno)	10	6 (5)	11	16	9
1930 (Diurno)	61	16 (12)	27	80	56
1931 (Diurno)	68	60 (50)	31	149	52
1937 (Diurno)	43	18 (17)	34	129	74
Total por bairro	310	143 (104)	180	456	250

Fonte: elaboração própria, a partir de dados apresentados nos livros de matrículas e de informações retiradas das resoluções municipais de Natal.

A análise da tabela acima passa pela compreensão da geografia da cidade de Natal no início do século XX. Como dissemos anteriormente, até a década de 1930, a capital potiguar possuía quatro bairros oficiais: Cidade Alta, Ribeira (estes os mais antigos), Cidade Nova, primeiro bairro planejado, e o Alecrim, oficialmente estabelecido como bairro por resolução municipal de 1911. O mapa a seguir (Figura 23) representa esses diferentes espaços da cidade na década de 1920.

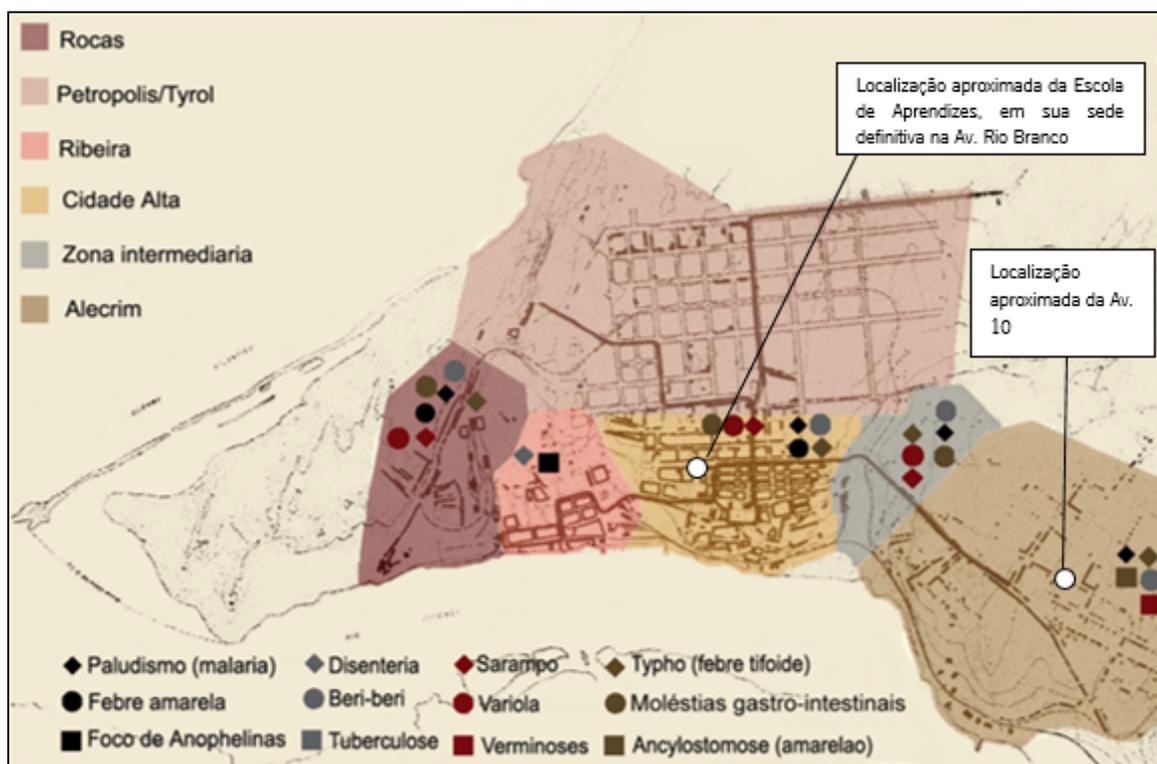


Figura 23– Representação espacial dos bairros da cidade e dos principais focos de doença elaborada pelo grupo de pesquisa HCUrb-UFRN a partir de planta cadastral de Henrique de Novaes (1924). A linha de tom mais escuro que percorre boa parte da planta representa o caminho do bonde. Os acréscimos dos pontos de referência da Escola de Aprendizes e da Avenida 10 (Alecrim) são nossos.

Fonte: Arquivo do HCUrb.

Elaborada pelo grupo de pesquisa HCUrb (História da Cidade e do Urbanismo), vinculado ao PPGAU (Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo) da UFRN, a planta modificada tem o fim de analisar os focos de doença existentes nos diversos espaços da cidade de Natal e a política higienista desenvolvida por médicos e engenheiros em parceria com os governos do estado e da capital. Ao cumprir seu objetivo, permite também uma clara identificação dos quatro bairros da cidade. A tabela que apresenta a distribuição espacial dos aprendizes, por sua vez, mostra-nos que os jovens desafortunados que ingressaram na Escola de Natal vinham de todos os cantos da cidade. Mas é perceptível o predomínio daqueles oriundos do bairro popular do Alecrim: são 456 de um total de 1339 cuja localização é apresentada nos livros de matrícula, ou seja, pouco mais de 34% do total, número bastante significativo. E o que podemos dizer sobre eles?

Como vimos no capítulo IV, o bairro do Alecrim, originalmente habitado pelas classes populares e pensado no *zoning* proposto pelo arquiteto greco-italiano Giacomo Palumbo como bairro operário da cidade, era essencialmente formado por aqueles que a lei denominava de

desfavorecidos de fortuna. Localizados na periferia da área urbana, eram esses aprendizes do Alecrim os que mais caminhavam até chegar a Escola. Boa parte deles, quarenta ao todo, vinham da Avenida 10, e tinham que percorrer cerca de dois quilômetros até a Escola, tendo em vista que dificilmente teriam condições de arcar com a entrada do bonde. Esses dados demonstram que a Escola de Natal era formada, em sua grande maioria, por desfavorecidos de fortuna. Os aprendizes do Alecrim, é certo, faziam parte desse público.

Poder-se-ia pensar, por outro lado, que havia tantos outros aprendizes que vinham de Cidade Nova. Mas este bairro, planejado pela e para a elite local, era também, para desprazer desse grupo social, habitado por desfavorecidos de fortuna, como pudemos ver no capítulo anterior. Isso porque referimo-nos aqui a uma cidade pequena, com centro urbano de dimensões acanhadas e transporte público precário. O bonde chegava apenas aos principais pontos da cidade. A população mais humilde não tinha como viver longe do centro. Ademais, antes de a região de Cidade Nova ser pensada como o aprazível bairro de Natal, já havia ali pessoas de origem humilde habitando casinhas e ranchos (“Governo Municipal”, *A Republica*, 14 jan. 1905, p. 1).

Apesar disso, chama-nos a atenção o fato de os pais dos alunos Laert Estevam Villela, Moyses Pompeu, Antonio Ferreira, João Barbosa da Silva, Sebastião Cardozo, Raimundo Nonato Lourenço e Severino Freire, todos matriculados na Escola no ano de 1926, terem indicado como endereço residencial a Solidão, região em que ficava o sítio homônimo de propriedade de Pedro Velho de Albuquerque Maranhão. Além deles, os aprendizes João de Oliveira e José Miguel, matriculados no ano anterior, moravam, segundo seus pais, no entorno da Praça Pedro Velho, *square* que era o ponto central do bairro Cidade Nova. Embora não tenhamos informações precisas sobre o “bota abaixo” (Idem) que a Intendência empreendeu naquela região na busca por higienizá-la e retirar dali os pobres, acreditamos que essa ação tenha se iniciado justamente nas áreas próximas às propriedades da família Albuquerque Maranhão, a qual dominava a política local no início do século XX. Nessa perspectiva, é possível supor que alguns dos aprendizes acima referidos – uma minoria quando levamos em conta que foram identificados trezentos e dez registros de aprendizes oriundos do bairro – não se enquadravam no perfil de desfavorecidos de fortuna.

Os alunos que vinham da Cidade Alta não sofriam com o deslocamento como aqueles do Alecrim. Viviam já nas redondezas da Escola e representavam pouco mais de 21% do total de matrículas identificadas. Vale lembrar que a Escola se localizou sempre, ao longo do período estudado, no bairro de Cidade Alta: primeiramente na rua Presidente Passos, no antigo Hospital da

Caridade; em seguida, provisoriamente na sede do Natal Club, na avenida Rio Branco; e, por fim, em prédio próprio na mesma avenida. Esses aprendizes de Cidade Alta viviam no centro de poder da capital. O espaço que estava destinado a eles era aquele que, na visão da elite, poderia transformá-los em cidadãos úteis, capazes de compreender e aceitar cordialmente a ordem daquela sociedade.

Do bairro da Ribeira, vinha um número de aprendizes que não pode ser considerado: cerca de 10,7% do total. Pelos registros que podemos identificar, era o bairro de onde vinha menor número de aprendizes, certamente por ser, no início do século XX, essencialmente comercial. Mas desses alunos vindos da Ribeira, um número superior a 73% era da região das Rocas, a mais pobre da cidade e mais esquecida pelo poder público, como observamos no capítulo anterior. Dali, não vinha certamente outro público, que não fosse o de desfavorecidos de fortuna.

Em linhas gerais, observa-se que a breve análise dos locais de residência dos aprendizes indica que a Escola de Natal era frequentada, em essência, por jovens desafortunados. O Alecrim, bairro popular, era o local de onde vinha a maioria dos alunos. A Cidade Nova, por outro lado, era local de origem de uma minoria. Dos que vinham da Ribeira, grande parte morava na paupérrima região das Rocas. Há determinadas localizações, porém, que parecem insistir em mostrar que havia exceções, as quais surgem, de qualquer modo, mais para confirmar a regra do que para negá-la.

5.4.2 *Evasão escolar: resistência à disciplina?*

No decorrer dos capítulos anteriores, procuramos deixar claro que o disciplinamento dos jovens aprendizes para o bem da nação e para a manutenção da ordem social foi a principal obra que se procurou realizar na Escola de Aprendizes de Natal e nas congêneres espalhadas pelo país. Mas como se procurou estabelecer tal disciplina, na busca pelo modelamento de cidadãos úteis, sobre os sujeitos de que tratamos? Essa disciplina teria vindo de cima para baixo sem contestação, sem movimentos de resistência?

É certo que a Escola, enquanto instituição educativa, é um espaço disciplinar. Hobsbawn (2002), a quem nos referimos anteriormente, entende que a principal função da Escola é “estabelecer padrões comuns de comportamentos e valores” (p. 301). Afonso (2009), em sua tese de doutoramento, entende que a educação significa “desenvolver o sentido dos valores, os modos de pensar e os esquemas comportamentais” (p. 50). Esses comportamentos e valores referidos por ambos os autores são aqueles vinculados aos grupos que promovem a Escola como espaço de transformação. Relativamente às Escolas de Aprendizes, o grupo social que dirigia a República

brasileira, a elite, foi a sua criadora e promotora. Eram, portanto, seus comportamentos e valores que desejavam ver reproduzidos nessas Escolas. Em essência, elas deveriam ser espaços para disciplinar, transformar aqueles jovens desafortunados para que, de maneira aparentemente contraditória, a sociedade permanecesse a mesma dos tempos do escravismo.

Devemos dizer ainda que a educação tem uma natureza negentrópica, ou seja, que nega a entropia, conceito tomado por empréstimo da Física e que se refere à desordem das partículas de um sistema físico. Para Frago essa entropia negativa pode ser vista na educação pela

acotación de espacios específicos – lugares construidos – para las actividades de enseñanza y aprendizaje y su distribución y ordenación interna [...]. Aquello que quiere transmitirse, enseñarse o aprender ha de estar más o menos delimitado, acotado, pero también ordenado y secuenciado. Lo mismo sucede con el contexto dispuesto y construido para enseñar y aprender. Su disposición, funciones y usos no se dejan al azar. (Frago, 1995, p. 71).

No caso da Escola de Aprendizizes, durante boa parte do período estudado, o governo brasileiro não conseguiu criar esse sistema fechado. O currículo era aberto, indefinido. Os prédios eram improvisados, não adaptados à realidade do funcionamento de uma escola. Os regulamentos não eram claros e deixavam brechas. Ao menos até a década de 1920, prevaleceu a entropia sobre a negentropia nas Escolas espalhadas pelas capitais brasileiras. Essa situação, apresentada inclusive nos relatórios ministeriais, apontava para a necessidade de mudanças e reformas.

A partir do Serviço de Remodelação, que começou a funcionar no início da década de 1920, tentou-se construir, de fato, esse sistema mais fechado, negentrópico, especialmente no que diz respeito ao currículo. Procurou-se alcançar essa negentropia, mas o elemento humano foi deixado de lado:

El problema se plantea cuando estas precisión y regularidad, normalización y racionalización, se llevan a cabo mediante dispositivos y engranajes mecánicos u organizaciones maquinales de seres vivos. Cuando se olvida que se opera no con materiales inorgánicos sino con seres humanos. Entonces, curiosamente, la alta eficacia del mecanismo diseñado se revela altamente ineficaz. (Frago, 1995, p. 71)

As Escolas de Aprendizizes recebiam jovens que viviam à margem daquela sociedade do início do século XX, esquecidos pela República. Mas mesmo com as mudanças vivenciadas ao longo do período estudado, especialmente a partir da década de 1920, essas Escolas se mostraram incapazes de integrar esse público, predominantemente formado pelos desfavorecidos de fortuna, às suas realidades. Dito de outro modo, as Escolas a que nos referimos foram transformadas por um processo que as normatizou e racionalizou, com ênfase na padronização curricular que visava à formação de um profissional mais prático. Mas elas continuaram a ter imensa dificuldade em

integrar o elemento humano, o que se reflete nos altos índices de evasão que mostraremos na sequência.

É interessante ainda observar que essa negentropia é buscada também no campo das ideias. Ou seja, há um discurso que procura estabelecer a ordem onde, supostamente, há desordem. Procuram, por exemplo, estabelecer a cultura do trabalho onde haveria um estado natural tendente à vadiagem e ao mundo dos vícios e crimes. Esse discurso é falacioso, mas se apresenta como verdadeiro e inquestionável. Além disso, a escola como instituição – recém-inventada: a escola moderna é um fenômeno da segunda metade do século XIX – é essencialmente negentrópica, pois, com seu fazer busca negar a entropia, o estado natural das coisas, ao querer criar uma ordem regular – um espaço específico, um currículo, uma hierarquia de funções, um ensino seriado, a disciplina escolar – a qual é desconhecida pelos alunos e que se procura impor sobre eles.

O que observamos, porém, é que há um outro lado que também tem seus valores e comportamentos – como Frago observa, tratam-se de serem humanos e não materiais inorgânicos – e que não aceita sempre de maneira cordial a ordem que se lhe procura impor. Por isso, essa disciplina a que nos referimos, presente nos documentos analisados nesta tese, não pode ser vista como algo sufocante e intransponível. Ela é constantemente testada e transposta pelos aprendizes artífices, mesmo que isso signifique, em muitas situações, sua eliminação da Escola.

Tendo partido, especialmente, dos relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e dos livros de matrícula, mapeamos os índices de evasão da Escola de Natal em diversos anos do recorte temporal analisado. Os dados presentes na tabela 13 merecem nossa atenção:

Tabela 13 - Número de alunos eliminados/evadidos entre 1913 e 1937 ¹⁰⁵

Ano	Número de eliminados/Evadidos	Porcentagem de eliminados/Evadidos
1913	47	39,16
1914	35	29,16
1916	35	23,64
1917	53	43,08
1919	1	0,57
1920	36	23,84
1924	14	7,56
1925	17	8,37
1926	28	10,44
1931	66	33,33
1932	54	25,59
1933	46	19,00
1935	134	44,66
1936	27	12,40
1937	28	10,83

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados apresentados nos livros de matrículas, Sinopse estatística do Estado (1939) e Cunha (2005).

A tabela nos mostra que os índices de evasão na Escola foram sempre altos ao longo do período estudado. Os livros de matrículas, por sua vez, revelam que a evasão atingiu todos os cursos da Escola de Aprendizes de Natal, como se verifica na tabela 14.

Tabela 14 - Número de evadidos por curso/oficina

Ano	Alfaiataria	Marcenaria	Serralheria	Funilaria	Sapataria	N/C	TOTAL
1926	0	7	5	0	1	1	14
1928	0	0	0	0	0	0	0
1929	0	0	0	0	0	0	0
1930	1	1	4	0	1	0	7
1931	6	37	24	1	4	0	72
1932	4	21	12	0	6	0	43
1933	2	4	5	0	3	0	14
Total	13	70	50	1	15	1	150

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos livros de matrículas.

¹⁰⁵ Os dados dos anos de 1924 a 1932, e 1937 foram retirados dos livros de matrícula. O dado relativo ao ano de 1935 foi retirado da Sinopse estatística do Estado (1939). Por fim, os dados referentes ao ano de 1936 foram retirados de Cunha, 2005, p. 107, pois não encontramos na Sinopse estatística, fonte usada por esse autor, qualquer referência ao índice de evasão em 1936.

O maior número de evadidos pertencia ao curso de Marcenaria. No curso de funilaria, por outro lado, identificamos um único evadido. A distância entre os números não deve, porém, causar espanto. Como vimos na tabela 11, o curso de Marcenaria era o preferido pelos jovens aprendizes, ao passo que o de funilaria recebia um reduzidíssimo número de alunos. Em termos proporcionais, o número de evadidos era, portanto, muito próximo nos cinco cursos oferecidos pela Escola de Natal.

Quanto aos anos apresentados na Tabela 13, os que mais se destacam são os de 1917 e 1935. Este ano destoa dos demais da década de 1930 que, em geral, apresenta índices de evasão mais baixos. O que teria acontecido na Escola de Natal em 1935 para que a evasão tenha chegado perto dos 45%? As fontes não trazem causas específicas que ajudem a explicar esse fenômeno, mas acreditamos que a Intentona Comunista de 1935 tenha relação com esse alto índice. É possível que alguns alunos tenham seguido o caminho do ex-aprendiz Lindolpho Montenegro e, por conseguinte, tenham sido expulsos da Escola. Essa hipótese é plausível, tendo em vista que não há fatores internos evidentes que possam ter contribuído para essa súbita alta no índice de evadidos.

Quanto ao ano de 1917, a causa do elevado índice de evasão parece-nos mais clara. Como observamos anteriormente, no volume I do relatório ministerial do ano de 1916 vimos que no ano anterior as diárias pagas aos aprendizes, elemento fundamental para sua permanência, foram suspensas pelo Congresso, o que fez com que as Caixas de mutualidade passassem a funcionar com significativas dificuldades (Cavalcanti, 1916, p. 111). Em relatório referente ao ano de 1917, já citado nesta tese, Silvino Bezerra Neto apontava que ainda não havia sido “reestabelecida a verba destinada ao pagamento das diárias dos alunos, que mantinham prósperas as Cooperativas, concorrendo, igualmente para a elevação das matrículas” (Bezerra Neto, 1918, p. 23), situação que preocupava o diretor da Escola, posto que gerava reflexos diretos no número de matrícula e também no de evadidos.

O ano de 1919 pode parecer, à primeira vista, atípico. A tabela indica a evasão de apenas um aluno. A Escola teria conseguido conter a evasão naquele ano? Certamente, não é o caso. Não encontramos o livro de matrículas de 1919 e o relatório ministerial deste ano é bastante evasivo ao tratar da evasão na Escola. Não traz números gerais, limitando-se a apontar um único caso: “deu-se a eliminação de 1 aprendiz responsável pelo desvio de artefatos e matérias-primas da oficina de marcenaria” (Lopes, 1920, p. 339). É bastante provável que dezenas de outros alunos tenham sido eliminados naquele ano, mas apenas um aprendiz, não denominado, é referido no relatório.

Também não sabemos de sua idade, seu local de residência, ou que ano cursava na Escola. Mas podemos observar que a disciplina escolar era rígida. E contraditória: a Escola que prometia reformar jovens que tendiam, de acordo com o discurso da elite, à vagabundagem e ao mundo dos crimes, expulsou sumariamente um jovem por ter desviado materiais da oficina de marcenaria. Sem sabermos o que levou o aprendiz a furtar os objetos, podemos conjecturar, de qualquer modo, que a razão esteja ligada ao sustento familiar. É possível que desejasse vender aqueles materiais ou, talvez, usá-los para produzir calçados e revende-los na praça natalense.

O aluno não denominado é também uma exceção pelo fato de a razão de sua expulsão ter sido clara. Em outros casos, podemos dizer que na maioria deles, não foi possível identificar o motivo que levou o aprendiz a deixar a Escola. Citamos, por exemplo, o caso de Edivandi Romano. O que teria se passado com o filho de Paschoal Romano? É difícil saber, pois seu nome aparece apenas riscado. O mesmo se passou com outras dezenas de aprendizes: apenas tiveram seus nomes riscados e, algumas das vezes, outros nomes foram sobrepostos, como observamos na imagem abaixo (Figura 24):

Nº	Nomes	Idade	Sobrenome
61	João Baptista Carafante de Moura	10	Ambrosina Carafante de Moura
62	João de Oliveira	10	Celso de Oliveira
63	Antonio de Assis Pereira	12	Luiz de Assis Pereira
64	João de Assis Pereira	9	João de Assis Pereira
65	Francisco Liberto de Lima	10	Francisco Liberto de Lima
66	José Roque de Araujo	11	José Roque de Araujo
67	Cirillo Marques Mascena X	9	José Marques Mascena
68	Murilo Fernandes de Loupa	9	Quelices Fernandes de Loupa
69	José Mascena da Silva	10	Angelo Mascena da Silva
70	João Baptista Silva	9	Mabel dos Santos
71	Sebastião Mascena da Silva	9	Maria Rita de Mascena

Figura 24 – Página do livro de matrículas do ano de 1925 (diurno)

Fonte: Arquivo do IFRN, campus Natal-central.

É certo que tais aprendizes deixaram a Escola, pois seus nomes não voltam a figurar nos livros de matrícula. Mas o que teria se passado com eles? Teriam abandonado a Escola, ou sido expulsos por questões disciplinares? É possível que esses alunos tenham excedido o número limite

de 30 faltas não justificadas, o qual havia sido estabelecido no regulamento de 1911 e mantido no de 1918. Apenas no ano de 1933, identificamos catorze alunos que excederam esse número e acabaram por ser desligados da Escola. Foi o que se passou com o aluno Antônio Freira da Costa, por exemplo (Figura 25).

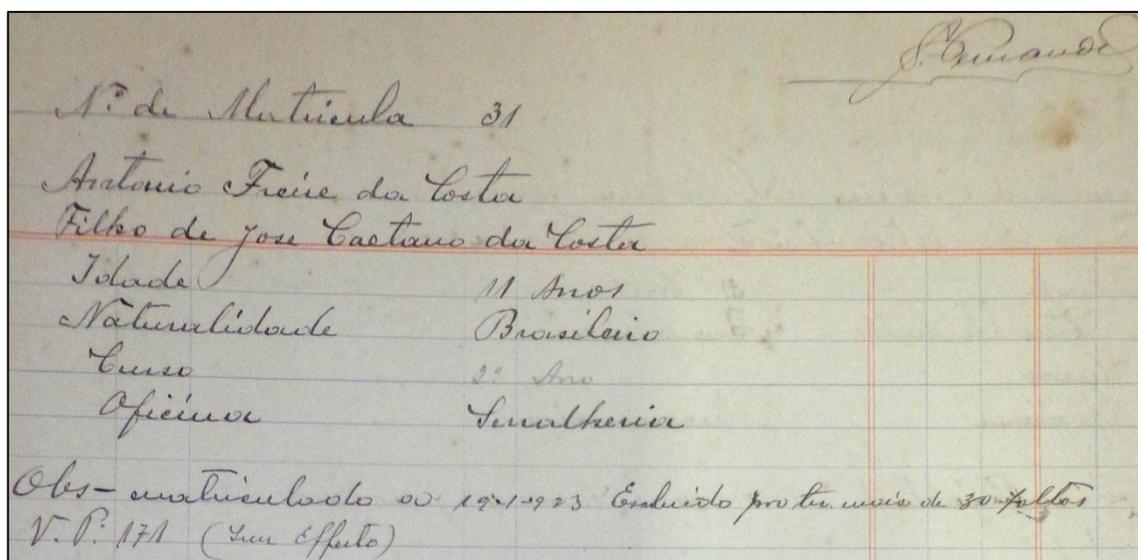


Figura 25 – Página do livro de matrículas de 1933, com registro do aprendiz Antonio Freire da Costa

Fonte: Arquivo do IFRN, campus Natal-central.

No registro acima, assinado pelo escriturário da Escola, vemos que Antonio Freire da Costa tinha 11 anos e estava no 2º ano do curso de Serralheria. É possível que Antonio não tenha se acostumado com o trabalho na oficina. Hipótese menos provável é a de que não tenha se adaptado ao curso, posto que nestes casos uma transferência era um caminho mais comum. Como um desfavorecido de fortuna, o mais provável, porém, é que tenha deixado a Escola para ajudar seu pai, José Caetano da Costa, no sustento da família.

Outros tantos aprendizes foram punidos por questões disciplinares. Foi o que se passou com Altino Dantas, Leonel R. da Silva e Manoel do Nascimento, no ano letivo de 1924 (Escola, 1924), e Antonio Amaral (Figura 26), em 1933 (Escola, 1933). Esses sujeitos – eliminados a bem da ordem, da decência, da moral ou da disciplina – não se enquadraram ao rigor disciplinar da Escola de Natal.

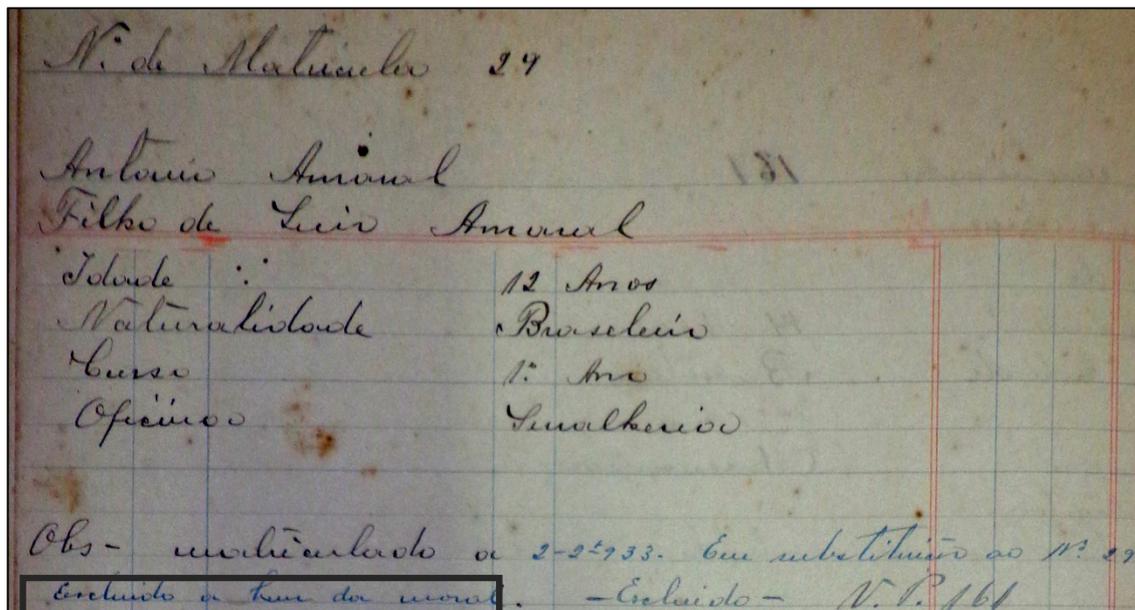


Figura 26 – Registro do aluno Antonio Amaral, presente no livro de matrículas do ano de 1933

Fonte: Arquivo do IFRN, campus Natal-central.

A expressão “a bem da moral” (em destaque) não explicita que ato cometido pelo aprendiz, ainda em seu primeiro ano de Escola, teria levado à sua expulsão. Mas ela evidencia, por outro lado, que essa instituição se apresenta como guardiã de uma determinada moral. Essa moral, é certo, liga-se aos valores do grupo responsável pela criação das Escolas de Aprendizes, a elite que comandou os destinos da República brasileira no período estudado. Referimo-nos, em especial a uma cultura do trabalho que se contraporia, na visão desse grupo, à indolência e vadiagem típicas das classes pobres. Na década de 1930, num momento em que o governo Vargas se apodera do discurso relativo à formação da classe trabalhadora (Gomes, 2005, p. 300), essa ênfase na cultura do trabalho torna-se ainda mais forte.

Na Era Vargas, esse investimento na figura do trabalhador enquanto ator político será feito a partir da criação do Ministério do Trabalho, da carteira de trabalho (identidade maior do trabalhador honesto), do controle dos sindicatos, da elaboração de uma legislação trabalhista, entre outros elementos anteriormente apontados. Tratam-se de elementos novos quando comparados ao momento anterior, responsáveis por criar uma maior proximidade – sinônimo também de controle e fiscalização – entre o governante e as classes laboriosas. Mas, caminhando junto à valorização dessa cultura do trabalho – “ser trabalhador era ganhar o atributo da honestidade, que neutralizava em termos de honra o estigma da pobreza” (Gomes, 2005, p. 223) – estava a estigmatização do não trabalho que, associado às classes pobres, era tomado como sinônimo de vadiagem. Nesse

sentido, Gomes lembra que “a própria Constituição de 1937 adotava o critério de que o trabalho era um dever de todos (artigo 136), e que a desocupação era crime contra o próprio Estado” (Gomes, 2005, p. 239).

Diante do exposto, é possível supor que a exclusão de Antonio Amaral tenha se dado em virtude de uma recusa do aprendiz em realizar um determinado trabalho na oficina, por exemplo, ou por qualquer outro comportamento que tenha sido compreendido como indolente por parte de um mestre da oficina ou do diretor do estabelecimento. Este comportamento pode ter sido recorrente, tornando Amaral, na visão de seus superiores, um mau exemplo, alguém que talvez pudesse comprometer a obra de construção de uma nova nação que a elite republicana desejava ver ali.

Mas essa moral defendida pela Escola relacionava-se também à religião Católica. Como vimos, no governo Vargas o ensino religioso voltou a ser permitido nas escolas e na Escola de Aprendizes de Natal passaram a ser praticadas as aulas de catecismo. Nessa perspectiva, podemos imaginar que o aprendiz fosse adepto de um Zambê¹⁰⁶, tendo se recusado a participar das ditas aulas. Ou, ainda, pode ter cometido algum ato de insubordinação, de desobediência a um mestre, a uma professora, ou ao diretor, o que seria visto também como um grave pecado moral.

As causas hipotéticas aqui lançadas servem para nos levar a uma reflexão sobre o papel da Escola como instituição modeladora de uma determinada moral. Reforçamos que a ordem precedia o progresso, a disciplina precedia a técnica nessas Escolas. Seu papel central era construir uma nova alma no aprendiz, fazer do jovem desafortunado um cidadão útil. E por útil devemos entender obediente, pacífico, disciplinado, capaz de aceitar sem questionamentos a ordem daquela sociedade e de cumprir bem seu papel de trabalhador ordeiro.

Mas Altino Dantas, Leonel R. da Silva, Manoel do Nascimento e o próprio Antonio Amaral mostram que essa obra tinha falhas. Essas falhas ou brechas existiam por uma razão simples, aqui já lembrada: os aprendizes não eram uma tábula rasa; tinham sua própria formação, suas vivências, crenças e comportamentos. Certamente por se recusarem a abandoná-los, foram excluídos a bem de uma determinada ordem, disciplina e moral.

Os altos índices de evasão, é certo, não se ligavam apenas a questões disciplinares. Como aponta Cunha (2010, p. 109-110) há também questões materiais relevantes que justificavam a

¹⁰⁶ Usamos aqui uma palavra referida em uma das matérias de *A Republica* que critica costumes populares (“Batuque”. *A Republica*, 08 ago. 1904, p. 1). O zambê pode se referir tanto ao tambor de sonoridade grave, também denominado bombo, usado em rituais de religiões de matriz afro, como também ao deus supremo e criador no candomblé Bantu.

saída de aprendizes que, muitas das vezes, precisam contribuir para o sustento material de suas famílias. Outros vinham do interior e podiam ter sérias dificuldades para se manter na capital. No livro de matrículas de 1937, vemos que um aluno não identificado¹⁰⁷ “saiu por falta de recursos”. Nesse mesmo ano, trinta e um alunos saíram da Escola por terem mudado de residência; trinta deles foram (ou retornaram) para o interior do estado. Desafortunados que, certamente, não encontraram sustento material na capital.

Fosse por questões disciplinares ou materiais, muitos aprendizes deixaram a Escola de Aprendizes de Natal. Por conseguinte, o número de concluintes era bastante reduzido. Cunha aponta que no período de 1913 a 1917 a taxa de conclusão ficou em 4,1%; no período de 1917 a 1920, não passou de 2.4% (Cunha, 2010, p. 109). A tabela 15 abaixo mostra o número de concluintes em alguns anos das décadas de 1910 e 1920.

Tabela 15 - Número de concluintes por ano na Escola de Aprendizes de Natal

Ano	Número de concluintes
1916	3
1917	5
1919	8
1920	3
1922	3
1923	2

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos relatórios do Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio.

Embora os dados sejam escassos, é possível verificar através deles que o número de aprendizes que saíram diplomados da Escola de Natal foi, ao menos durante boa parte do período estudado, bastante reduzido. De acordo com Sousa (2015, p. 230), apenas quarenta e nove alunos se formaram entre 1913 e 1942, ou seja, cerca de 0,79% do total de matriculados. Esses dados poderiam nos levar a definir que a experiência da Escola de Aprendizes de Natal – não muito distante da vivenciada pelas demais escolas do gênero – resultou em um estrondoso fracasso. Essa avaliação seria, porém, temerária.

Ao longo de vinte e sete anos, é possível estimar que mais de cinco mil alunos frequentaram a Escola de Aprendizes Artífices de Natal. É fato que muitos não concluíram seus cursos, mas não se pode negar, igualmente, que o tempo vivido na Escola transformou de alguma

¹⁰⁷ O péssimo estado de conservação do documento impediu a identificação do aluno. Pela mesma razão, não fotografamos o material.

maneira a trajetória daqueles sujeitos. Sujeitos que foram trabalhar na indústria, no comércio, na própria escola onde se formaram, ou que se envolveram no levante comunista de 1935. Essa escola, encravada no centro da cidade, alterou a realidade da capital potiguar e dos jovens desafortunados que a frequentaram, pela ordem, pela disciplina, mas certamente também pelos momentos de diversão ali vividos, como observamos a seguir (Figura 27).



Figura 27– Alunos da Escola de Aprendizes de Natal brincam de corrida de argolas em festa realizada no dia 15 de dezembro de 1913

Fonte: Miranda (2014, p. 141) (fotografia de Manoel Dantas).

Pelo olhar de Manoel Dantas, podemos ver uma Escola que abre espaço também para as brincadeiras. A fotografia foi tirada pouco depois do desfile cívico realizado em virtude do encerramento do ano letivo de 1913. Naquela imagem, os alunos apareciam com trajes militares e sabres e espingardas de madeira, produzidos por eles próprios. O clima era de ordem e concentração. Dias depois, nos fundos da mesma Escola, era possível presenciar uma cena de descontração: os jovens aprendizes corriam e pulavam para resgatarem as argolas penduradas no cordão. As duas fotografias de 1913 – a reproduzida acima e a imagem 05 (capítulo 3), que retrata o desfile cívico ocorrido em novembro desse ano – revelam que a Escola era um espaço mais diverso do que normalmente imaginamos. Era, sem dúvida, lugar onde se tentava impor uma disciplina. Mas era, também, espaço para se resistir a essa disciplina, ou mesmo, lugar de diversão e alegria para os jovens aprendizes.

Conclusão

Em 1909, Manoel Dantas representa no texto da conferência *Natal daqui a cinquenta annos* uma Natal moderna e futurista. No centro cívico dessa Natal do futuro criada pela fértil imaginação de Dantas, estava o busto daquele que seria o pai fundador da República no Rio Grande do Norte, Pedro Velho. O dizer inscrito na base do busto – “Façam o progresso que eu mantenho a ordem” – ilustra de maneira clara os limites do processo de modernização vivido por Natal no início do século XX. Os planos, projetos e obras realizados pela elite local deviam retificar a cidade, de modo a corrigir seu tortuoso traçado colonial, mantendo, contudo, a velha ordem social (Santos, 2012, p. 211).

A proposta de criação de uma rede de ensino profissional em todo o país foi, sem dúvida, inovadora. Vimos, no capítulo II, que no período anterior ao ano de 1909, o Brasil não havia vivenciado nenhuma experiência no campo do ensino profissional que tivesse a abrangência alcançada pelas Escolas de Aprendizes Artífices. Essa inovação não pode ser confundida, porém, com revolução.

Em *O leopardo*, obra de Tomasi de Lampedusa¹⁰⁸, o personagem principal Tancredi, membro da decadente aristocracia italiana, declarava ao tio: “se queremos que tudo continue como está, é preciso que tudo mude (2003, p. 42)”. Tal frase parece-nos muito representativa do modo de pensar e ser dos dirigentes republicanos na virada para o século XX. Naquele momento de transição, a elite brasileira, brevemente descrita no capítulo II, avaliava como manter-se intacta no poder. No campo político, monarquistas fiéis aderiram de última hora ao republicanismo, tornando-se heróis de um movimento que, pouco antes do 15 de novembro, rejeitavam por completo. O marechal Deodoro da Fonseca, líder do golpe que derrubou Dom Pedro II, e Pedro Velho de Albuquerque Maranhão, são exemplos vivos dessa rápida transição. Personagens que lembram Tancredi e reforçam a concepção de que o brasileiro herdou do português sua plasticidade social, sua capacidade de adaptar-se facilmente ao meio e subverter o novo, como aponta Sérgio Buarque de Holanda (2009, pp. 41-66).

No campo social e econômico, a abolição da escravidão foi um processo lento, gradual e tutelado por essa elite, que não queria ver se repetir em terras brasileiras o que se passara no Haiti quase um século antes. O primeiro passo desse processo, a abolição do tráfico negreiro em 1850, através da Lei Eusébio de Queiroz, veio acompanhado pela lei de terras, que garantia que os negros

¹⁰⁸ Publicada postumamente em 1959. Usamos edição brasileira não numerada, publicada no ano de 2003.

libertos não teriam acesso aos meios de produção. Naquela sociedade em transformação na virada do século XIX para o XX, o negro permanecia como ser marginalizado.

O negro e o pobre, pois a República instaurada em 15 de novembro de 1889 em muito se distanciava daquela sonhada pelos românticos, voltada para as vontades e interesses do povo. Na República real, esse povo estava alijado do poder, impedido de votar e ser votado. Tudo mudava para que tudo permanecesse como estava.

No processo de mudanças, as Escolas de Aprendizes Artífices surgem como espaços que deveriam ajudar a manter a ordem social. Em síntese, cabia a essas instituições transformar jovens desafortunados, tendentes, no discurso dos dirigentes republicanos, ao mundo dos vícios e à vadiagem, em cidadãos ordeiros e pacíficos, inculcando-lhes a cultura do trabalho. Em uma nação que vivera por quase quatro séculos a escravidão e que enxergava o trabalho manual como elemento que degenerava a raça, as Escolas deviam ensinar que esse mesmo trabalho era dignificador. Dignificador para os pobres, denominados *desfavorecidos de fortuna*. Aos membros da elite destinavam-se escolas como o Atheneu Norte-Riograndense, de onde partiam para a Faculdade de Direito do Recife e, em seguida, para a carreira no funcionalismo público. Ali, nas repartições públicas, os valores da personalidade desse *homem cordial* eram mantidas em sua essência, exigindo-se dele “um mínimo de esforço pessoal, de aplicação e sujeição da personalidade” (Holanda, 2009, p. 157).

Exatamente o contrário do que era cobrado ao aprendiz nas Escolas de Artífices. A rigidez disciplinar foi uma marca da Escola de Natal e das congêneres ao longo do período estudado. Pudemos verificar que alguns dos alunos foram eliminados a bem da ordem, da decência ou da disciplina. Ali, os valores de personalidade deveriam ser sujeitados em nome de uma hierarquia rígida e uma firme obediência às regras da Escola. Marcas, cabe dizer, da escola moderna que surgiu na segunda metade do século XIX, referenciada pela centralidade do professor e do mestre e pela ausência quase perfeita de horizontalidade nas relações pessoais. Não se pode imaginar, contudo, que a personalidade dos jovens aprendizes fosse anulada por essa disciplina. A eliminação de dezenas de alunos pode e deve ser tomada como um forte indicio da resistência desses sujeitos à disciplina que se lhes procurava impor.

Se a rigidez disciplinar foi uma marca perene das Escolas de Aprendizes entre os anos de 1909 e 1937, não se pode dizer o mesmo do currículo. Para além da disciplina que o aluno deveria incorporar, não havia uma clara definição do que se devia ensinar e aprender nessas

Escolas. É, por conseguinte, difícil compreender o que se esperava, relativamente ao perfil profissional, do aluno egresso dessas Escolas. Uma realidade que só começou a ser alterada na década de 1920, com a atuação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, liderado pelo engenheiro João Luderitz. A obra de Luderitz e de seus subordinados visava, em síntese, acrescentar às Escolas de Aprendizes Artífices outros elementos pertinentes à Escola moderna: uma clara definição das disciplinas que deveriam compor o currículo e, através dessa demarcação do itinerário formativo, a (tentativa de) homogeneização do que se ensinava e aprendia.

A partir daí verifica-se um processo de taylorização do ensino. A ênfase passa a ser dada no que se ensina e se produz nas oficinas das Escolas. Essa produção, devemos dizer, tem um aumento significativo a partir da década de 1920. Ela representa um dos vínculos entre a Escola de Natal e a cidade: artefatos produzidos pelos jovens aprendizes eram distribuídos e vendidos no comércio da cidade que, ao mesmo tempo, também fornecia diversos produtos e serviços à Escola.

É certo, de qualquer modo, que o vínculo entre a Escola e a cidade não se restringia apenas a trocas comerciais. Expectativas e desejos foram compartilhados também pelos dois espaços. Queremos dizer que a Escola chegou à cidade num momento de transformações e foi parte integrante dessas mudanças vividas na Natal do início do século XX. Uma cidade que transformava seu corpo, a partir de uma série de obras materiais, mas que desejava também transformar sua alma. Um processo capitaneado pela elite local, composta por homens que se ligavam por vínculos familiares e de amizade, frequentavam os mesmos espaços da cidade, eram normalmente formados em Direito, seguiam carreira pública e usavam, na maior parte das vezes, cargos políticos para colocar em prática os planos que tinham para a cidade.

Os de “pés no chão” faziam parte desses planos. Eram sujeitos que, na visão daquela elite, não compreendiam o processo de transformação vivido pela cidade, posto que não eram dotados dos valores de civilidade e civilização que aquele grupo social acreditava possuir. Por isso, as escolas – a Escola de Aprendizes Artífices de Natal e as dezenas de grupos escolares criados na mesma época – deveriam ser espaços de transformação dos desfavorecidos de fortuna. Ali, na Escola de Aprendizes de Natal, “pequenos vagabundos” (“Eschola”, 13 jan. 1910) dariam lugar ao operariado que ajudaria a construir uma nova nação.

O pobre tinha seu espaço na cidade. O Lazareto, o Leprosário, o Presídio e o seu Dispensário. A partir de 1910, tinha mais um espaço: a sua própria Academia. Não teriam contato com os manuais de Direito lidos pelos acadêmicos de Recife, como Sebastião Fernandes. Leriam,

porém, a Instrução Moral e Cívica de Araújo Castro, pela qual aprenderiam que as leis deveriam ser obedecidas, que pais e professores não deveriam ser questionados e que o trabalho era elemento dignificador do homem.

As Escolas de Aprendizes Artífices, entre as quais a da capital potiguar, representaram um importante plano da República brasileira voltado para a educação popular. Foi uma experiência renovadora, sem claro paralelo com ações anteriormente desenvolvidas. O “espírito renovador” (Fonseca, 1986, p. 160) da República deixava claro o que seus dirigentes tinham em mente: era preciso que tudo mudasse para que tudo permanecesse como estava.

Referências

- Abud, K. M. (1998). Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*, 18 (36), 103-114.
- Afonso, J. A. (1997). A Escola Prática Comercial Raul Dória (1902 - 1921): elementos para a análise das práticas educativas. I *População e Sociedade*, 3, 259-271.
- Afonso, J. A.. (1999). O Manual de Formação Técnica e Profissional. O caso da Escola Prática Comercial. In Rui Vieira de Castro et al (orgs.). *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História. Actas do I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares* (pp. 59-70). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Afonso, J. A. (2009). *Protestantismo e Educação: História de um projecto pedagógico alternativo em Portugal na transição do séc. XIX*. Braga: Centro de Investigação em Educação (UMinho).
- Afonso, J. A. (2014). As representações da infância e da juventude na imprensa infanto-juvenil protestante portuguesa na transição do século XIX – uma leitura do Amigo da Infância (1874-1940). In J. J. da Silva Morais (org.). *Secularidades e confessionalidades na História da Educação*, p. 87-106. João Pessoa: Sal da terra.
- Alvarez, M. C. (1996). *Bacharéis, Criminologistas e Juristas: Saber Jurídico e Nova Escola Penal no Brasil (1889-1930)*. Tese de Doutorado, USP, São Paulo, Brasil.
- Araújo, H. H. (2007). Apresentação. In Fernandes, J. *Livro de poemas de Jorge Fernandes* (4ª ed.; 1ª ed. 1927). Natal: EDUFRN.
- Araújo, J. M., & Araújo, A. F. (2006). *Utopia, cidade e educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arrais, R, Rocha, R., & Viana, H. (2012). *A Intendência e a cidade: fontes para o estudo da gestão da cidade de Natal (1892-1919)*. Natal: EDUFRN.
- Arrais, R. (2005). Da natureza à técnica: a capital do Rio Grande do Norte no início do século XX. In A. L. Ferreira e G. Dantas (Orgs.). *Surge et ambula: a construção de uma cidade moderna (Natal, 1890-1940)*, p. 124-139. Natal: EDUFRN.
- Arrais, R. (No prelo). Natal, uma cidade de papel (Apresentação). In Santos, R. M. B. *Natal, outra cidade!: o papel da Intendência Municipal no desenvolvimento de uma nova ordem urbana na cidade de Natal (1904 -1929)*. Natal: EDUFRN.
- Arrais, R., Andrade, A. K., & Marinho, M. M (2008). *O corpo e a alma da cidade: Natal entre 1900 e 1930*. Natal: EDUFRN.
- Azevedo, C. B., & Stamatto, I. S. (2012). *Escola da Ordem e do Progresso: grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte*. Brasília: Liber livro.
- Azevedo, F. (1963). *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil* (4ª ed.; 1ª ed. 1943). Brasília: Ed. UnB.
- Azevedo, F., Dória, A. P., Lourenço Filho, M. B., Pessoa, J. G., Silveira, N. M., Venancio Filho, F., ... Vivacqua, A. (2006). O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932). In *Revista HISTEDBR*, n. especial, 188-204.

- Bencostta, M. L. (2001). Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928). In *Revista Educar*, 18, 103-141.
- Bencostta, M. L. (Org.) (2005). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez editora.
- Bueno, A. C. (2002). *Visões de República: idéias e práticas políticas no Rio Grande do Norte (1880-1895)*. Natal: EDUFRN.
- Burke, P. (1992). *A Revolução francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)*. São Paulo: Ed. Unesp.
- Caetano, A. (2007). Práticas fotográficas, experiências identitárias: a fotografia privada nos processos de (re)construção das identidades. In *Sociologia, problemas e práticas*, 55, p. 69-89.
- Caetano, M. C., & Oliveira, M. A. (2006). Ensino religioso: sua trajetória na educação brasileira. In *Anais do IV CBHE*, 1, 1-10.
- Candido, A. (1995). O significado de Raízes do Brasil (prefácio). In Holanda, S. B. de. *Raízes do Brasil*. (26ª ed; 1ª ed. 1936). São Paulo: Companhia das Letras
- Capelato, M. H. (1981). *O movimento de 1932: a causa paulista* (Vol. 15). São Paulo: Brasiliense.
- Capelato, M. H. (2011). O Estado Novo: o que trouxe de novo? In J. Ferreira e L. de A. N. Delgado. *O Brasil Republicano: o tempo do nacional-estatismo*, v.2 (4ª ed.), p. 107-143. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cardoso, T. F. (2000). A Formação Docente na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. In *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação*, 1-10.
- Carvalho, J. M. (2007). *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras.
- Carvalho, J. M. (2008). *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Carvalho, J. M. (2014). *Os bestializados*. São Paulo: Companhia das letras.
- Carvalho, M. M. (2010). Configuração da Historiografia educacional brasileiro. In Freitas, M. C. de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva* (6ª ed.). São Paulo: Contexto, 329-353.
- Cascudo, L. C. (1974). *O livro das velhas figuras* (v. 5). Natal: IHG-RN.
- Cascudo, L. C. (1980). *História da cidade do Natal* (2ª ed.; 1ª ed. 1947). Rio de Janeiro/Natal: Civilização brasileira; EDUFRN.
- Cascudo, L. C. (1984). *História do Rio Grande do Norte* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Achiamé.
- Castro, H. M. (2000). *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. São Paulo: Zahar.
- Certeau, M. (2010). *A escrita da História* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Chalhoub, S. (2001). *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro belle époque*. Campinas: Ed. Unicamp.

- Chamon, C. S., & Goodwin Jr., J. W. (2012). A incorporação do proletariado à sociedade moderna: a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1910-1941). In *Varia Historia*, 28 (47), 319-340.
- Chesnais, J. C. (1999). A violência no Brasil: causas e recomendações políticas para a sua prevenção. *Revista Ciênc. saúde coletiva*, 4 (1), 53-69.
- Ciavatta, M., & Silveira, Z. S. (2010). *Celso Suckow da Fonseca*. Recife: Massangana.
- Codato, A. (2011). Intervenção estatal, centralização política e reforma burocrática: o significado dos departamentos administrativos no Estado Novo. In *Revista do Serviço Público*, 62 (3), p. 321-339.
- Colombo, I. (2005). Escola para menores Queiroz Filho: entre escola e prisão (1965-1992). In Bencostta, M. L. (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez editora, 258-281.
- Costa, A. A. (2007). *Tipos ideais em Raízes do Brasil*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Cruz, B. P., & Martins, P. E. (2006). O poder do bacharel no espaço organizacional brasileiro: relendo Raízes do Brasil e Sobrados e mucambos. In *Cadernos Ebape*, 4 (3), 1-9.
- Cruz, P. L. (2014). *A educação como instrumento na construção do imaginário republicano: grupo escolar Barão de Mipibu (1909-1920)*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.
- Cunha, E. (1979). *Os Sertões* (28ª ed.; 1ª ed. 1902). Brasília: Editora da UnB.
- Cunha, L. A. (2000). *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso.
- Cunha, L. A. (2005). *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização* (2ª ed.). São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso.
- Cunha, P. R. (2011). Do sindicato ao catete - memórias políticas e confissões humanas: Problemas e desafios da escrita autobiográfica na produção historiográfica. In *Anais do V Seminário Nacional de História da Historiografia: biografia e história intelectual*, 1, 1-8.
- D'Angelo, M. (2000). *Caminhos para o advento da Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo (1910-1930): um projeto das elites para uma sociedade assalariada*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- D'Araújo, M. C. (Org.): (2011). *Getúlio Vargas*. Brasília: Edições Câmara.
- Dantas, G. (2006). Crise urbana em Natal na virada para os anos 1920: impasses da modernização e saberes técnicos. In *Revista Risco*, 1 (3), 66-85.
- Decca, E. S. (1981). *O silêncio dos vencidos: memória, história e revolução*. São Paulo: Brasiliense.
- Dosse, F. (1992). *A História em Migalhas*. São Paulo: Ensaio; Campinas: Ed. Unicamp.

- Faria Filho, L. M. (1998). O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. In *Revista da Faculdade Educação*, 24 (1), 141-159.
- Fartes, V., & Moreira, V.C. (2009). *Cem anos de educação profissional no Brasil: História e memória do Instituto Federal da Bahia: 1909-2009*. Salvador: Ed. UFBA.
- Feldman, L. (2013). Um clássico por amadurecimento: Raízes do Brasil. In *Revista brasileira de Ciências Sociais*, 28 (82), 119-140.
- Ferreira, A. L., & Dantas, G. (2005). Os indesejáveis na cidade: as representações sobre o retirante da seca (1890-1930). In A. L. Ferreira e G. Dantas. *Surge et ambula: a construção de uma cidade moderna (Natal, 1890-1940)*, p. 45-68. Natal: EDUFRN.
- Ferreira, M. M., & Pinto, S. C. (2010). A crise dos anos 1920 e a Revolução de 1930. In J. Ferreira, J.; L. de A. N. Delgado. (Orgs.), *O Brasil Republicano*, v. 1 (4ª ed.), p. 387-415. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Fonseca, C. S. (1986). *História do ensino industrial no Brasil*, 1 (2ª ed.; 1ª ed.1962). Rio de Janeiro: Senai
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2009). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (37ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Frago, A. V., & Escolano, A. (2001). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa* (2ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Freyre, G. (2004). *Sobrados e Mocambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano* (15ª ed.). São Paulo: Global.
- Gadelha, D. R. (2007). *Centro de cultura e criatividade: Liceu de artes*. Monografia de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.
- Galvão, W. N. (2001). *O império do Belo Monte: Vida e Morte de Canudos*. São Paulo: Perseu Abramo.
- Goffman, E. (1974). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- Gomes, A. C. (2005). *A invenção do trabalhismo* (3ª ed.). Rio de Janeiro: FGV.
- Gonçalves, I. A., & Souza, H. P. (2014). Bacharéis em direito na presidência do estado de Minas Gerais: o discurso político de educação para o trabalho (1891-1930). In *Anais do X Colubhe*, 1, 1-13.
- Gondra, J. G. (2000). Medicina, Higiene e educação escolar. In E. M. T. Lopes; C. G. Veiga, C e L. M. Faria Filho. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. (2ª ed.), p. 519-550. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gondra, J. G.; Rocha, H. H. P. (2002). A Escola e a produção de sujeitos higienizados. In *Revista Perspectiva*. Florianópolis, 20 (2), 493-512.
- Gondra, J. G. (2005). Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial. In *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História*. Londrina: s.ed., 1-8

- Gordinho, M. C. (2000). *Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo – Missão excelência*. São Paulo: Editora Marca d'Água.
- Gurgel, R. (2007). *A trajetória da Escola de Aprendizes Artífices em Natal: República, trabalho e educação (1909-1942)*. Tese de doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.
- Hobsbawn, E. J. (2002). A produção em massa de tradições. In E. J. E. Hobsbawn & T. Ranger (Orgs.), *A Invenção das tradições* (3ª ed.) (pp. 271-316). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Holanda, S. B. (2009). *Raízes do Brasil* (26ª ed.; 1ª ed. 1936) São Paulo: Companhia das letras.
- Kreutz, L. (2000). Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. In *Revista Brasileira de Educação*, 1 (15), 159-176.
- Kuenzer, A. Z. (2010). O Ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? In *Revista Educação e sociedade*, 31 (112), 851-873.
- Lampedusa, T. di (2003). *O leopardo*. São Paulo: Nova Cultural.
- Leal, V. N. (1976). *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. São Paulo: Alfa-Ômega.
- Levine, R. (1995). *O Sertão Prometido. O Massacre de Canudos*. São Paulo: Edusp.
- Lima, G. M. (2008). *O Collégio de Educandos Artífices – 1865-1874: a infância desvalida da Parahyba do Norte*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Louro, G. L. (1997). Mulheres na sala de aula. In M. del Priore (org.). *História das mulheres no Brasil*, 2, p. 443-481. São Paulo: Contexto.
- Machado, M. C. (2001). O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade. In *Anais do V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"*, 1, 1-17.
- Magalhães, J. (2011). O Ensino da História da Educação. In M. M. C de Carvalho e D. Gatti Jr. (Orgs.). *O Ensino de História da Educação*, p. 175-210. Vitória: Sociedade Brasileira de História da Educação/ Universidade Federal do Espírito Santo.
- Medeiros, A. L. (2011). *A forja e a pena: Técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendizes Artífices de Natal à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte*. Natal: Ed. IFRN.
- Medeiros, A. L. S. (2011). Biografia e História: Amélia Duarte Machado e a construção do 'papa-figo Natalense. In *Anais do 5º Seminário Nacional de História e Historiografia: biografia e história intelectual*, 1-10.
- Monteiro, D. M. (2008). *Terra e Trabalho na História: estudos sobre o Rio Grande do Norte*. Natal: EDUFERN.
- Morais, A., & Silva, F. L. (2009). História da profissão docente em Natal/RN (1908-1920). In *Revista Diálogo Educacional*, 9 (27), 267-278.

- Moreira, A. F., & Silva, T. T. (Orgs.). (2000). *Currículo, cultura e sociedade* (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Nagle, J. (1976). *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar.
- Navarro, J. (2004). *Oradores, Rio Grande do Norte – 1889-2000: biografia e antologia*. Natal: Departamento Estadual de Imprensa.
- Needel, J. D. (1993). *Belle époque tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. São Paulo: Companhia das letras.
- Nunes, C. (1996). Ensino e historiografia da educação: Problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*, 1, 67-79.
- Pandini, S. (2006). *A Escola de aprendizes artifices do Paraná: “viveiro de homens aptos e úteis” (1910-1928)*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Paula, R. N. (2003). Semente da favela: jornalistas e o espaço urbano da Capital Federal nos primeiros anos da República: o caso do Cabeça de Porco. In *Revista Cantareira*, 1 (1), 1-23.
- Paz, F. R. (2014). Objetos de ensino nos museus escolares: os usos pedagógicos das “cabeças étnicas” e o discurso sobre os tipos raciais na história da educação (1900-1930). In *Revista Oficina do Historiador*, 1, 1072-1086.
- Peixoto, R. A. (2015). *Dicionário histórico-biográfico da Primeira República: 1889-1930*. In Abreu, A. A. (Coord.) Rio de Janeiro: Editora FGV/CPDOC (Verbete José Bernardo).
- Perrot, M. (1988). As três eras da disciplina industrial na França do século XIX. In *Os excluídos da História: operários, mulheres, prisioneiros*. São Paulo: Paz e terra.
- Rago, M. (1985). *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Rodrigues, J. (2002). Celso Suckow da Fonseca e sua “História do ensino industrial no Brasil”. In *Revista brasileira de História da Educação*, 1 (4), 47-74.
- Rolnik, R. (1999). *A cidade e a lei: legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo*. São Paulo, Nobel.
- Sampaio, P. M. (2012). Educação, trabalho e diversidade étnica: Educandos Artífices e Africanos livres na Amazônia, século XIX. In W. de N. B. Coelho & M. C. Coelho (Orgs). *Trajetórias da diversidade na Educação: formação, patrimônio e identidade*, pp. 19-50. São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Santos, A. V. (2010). Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas. In *Revista brasileira de História da Educação*, 24, 83-111.
- Santos, R. M. (2012). *Natal, outra cidade!: o papel da Intendência Municipal no desenvolvimento de uma nova ordem urbana na cidade de Natal (1904-1929)*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

- Santos, R. M. (2014). Cidadania e ordem social: a Escola de Aprendizes Artífices em paralelo com outras instituições de educação profissional no Rio Grande do Norte (1909-1937). In *Anais do X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, p. 1-15. Curitiba: PUC-PR.
- Santos, R. M. (2016). A Escola De Aprendizes Artífices e a cidade do Natal (Brasil), entre 1909 e 1937. In *Anais do XI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, p. 1-15. Porto: Universidade do Porto.
- Santos, R. M. (no prelo). A Escola de Aprendizes e a cidade (1909-1937). In R. Arrais. *A terra, os homens e os sonhos: a cidade de Natal no início do século XX*, p. 103-126. Natal: EDUFRN.
- Seyferth, G. (2011). O futuro era branco. In *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 6, 62-67.
- Silva, A. R. (no prelo). A cidade e suas prisões (1911-1955). In Arrais, Raimundo (Org.). *A cidade e seus homens*. Natal: EDUFRN.
- Silva, L. O. (2008). *Terras devolutas e latifúndios*. (2ª ed.). Campinas: Ed. Unicamp.
- Silva, R. O. (2012). *Sair curado para a vida e para o bem: diagramas, linhas e dispersão de forças no complexus nosoespacial do Hospital de Caridade Juvino Barreto (1909-1927)*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.
- Siqueira, G. F. (2014). *Por uma Cidade Nova: apropriação e uso do solo urbano no terceiro bairro de Natal (1901-1929)*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.
- Soares, M. J. (1982). As Escolas de Aprendizes Artífices – estrutura e evolução. In *Revista Fórum Educacional*, 6 (3), 58-92.
- Sobreiro, I. S. (2008). *A participação política do analfabeto na democracia brasileira* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Fortaleza, Brasil.
- Sousa, F. C. (2014). Entre a ordem e o progresso: a formação profissional no percurso da Escola de Aprendizes Artífices à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1909-1968). In *Anais do X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e desafios na História da Educação Luso-Brasileira* (p. 1-15). Curitiba-PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Sousa, F. C. (2015). *Em nome da ordem e do progresso: a formação profissional no percurso da escola de aprendizes artífices à escola técnica federal do Rio Grande do Norte (1909-1971)*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.
- Souza, A. J. (n.d.) *Vida potiguar*. Natal: Sebo Vermelho.
- Souza, I. (2008). *A República velha no Rio Grande do Norte (1889-1930)*. Natal: Ed.UFRN.
- Souza, R. S. (2000). A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. In *Cadernos Cedes*, 52, 104-121.
- Tavares, M. R. (2013). *Trajetórias cruzadas: Rocha Pombo e o seu “paraná no centenário” em oitenta anos de história*. Monografia de conclusão de curso, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil.

- Valdemarin, V. T. (2000). Lições de Coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. In *Cadernos do CEDES (Unicamp)*, 52, 74-87.
- Velloso, M. P. (2011). Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo. In Ferreira, Jorge; Delgado, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). *O Brasil republicano: o tempo do nacional-estatismo*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Warde, M. J. (1984). Anotações para uma Historiografia da Educação brasileira. *Revista em aberto*, 23, 1-6.
- Zanatta, M. (1991). *De homens e máquinas: Roberto Mange e a formação profissional*, v. 2. São Paulo: Ed. Senai.

Fontes:

1. Fontes manuscritas

1.1. Acervo da Escola

- Escola de Aprendizes Artífices. (1911). *Livro de assentamento do pessoal, 1911*, Natal.
- Escola de Aprendizes Artífices. (1912). *Livro de assentamento do pessoal, 1912*, Natal.
- Escola de Aprendizes Artífices. (1916). *Livro de créditos distribuídos e pagamentos requisitados, 1916*, Natal.
- Escola de Aprendizes Artífices. (1924a). *Livro de créditos distribuídos e pagamentos requisitados, 1924*, Natal.
- Escola de Aprendizes Artífices. (1924b). *Livro de matrículas (diurno), 1924*, Natal.
- Escola de Aprendizes Artífices. (1925). *Registro de Inventario, 1923-1924*, Natal.
- Escola de Aprendizes Artífices. (1926). *Livro de matrículas (diurno), 1926*, Natal.
- Escola de Aprendizes Artífices. (1926). *Livro de matrículas (noturno), 1926*, Natal.
- Escola de Aprendizes Artífices. (1927). *Livro de matrículas (noturno), 1927*, Natal.
- Escola de Aprendizes Artífices. (1928). *Livro de matrículas (diurno), 1928*, Natal.
- Escola de Aprendizes Artífices. (1929). *Livro de matrículas (diurno), 1929*, Natal.
- Escola de Aprendizes Artífices. (1930). *Livro de matrículas (diurno), 1930*, Natal.
- Escola de Aprendizes Artífices. (1931). *Livro de matrículas (diurno), 1931*, Natal.
- Escola de Aprendizes Artífices. (1932). *Livro de matrículas (diurno), 1932*, Natal.
- Escola de Aprendizes Artífices. (1933). *Livro de matrículas (diurno), 1933*, Natal.
- Escola de Aprendizes Artífices. (1937). *Livro de material de consumo e de transformação, 1937*, Natal.

- Escola de Aprendizes Artífices. (1937). *Livro de matrículas (diurno), 1937*, Natal.
- Escola de Aprendizes Artífices. (1945). *Termos de posse – 1909-1945*, Natal.
- Escola de Aprendizes Artífices. (1950). *Registro de atas de recebimento e abertura de propostas de preço, 1933-1950*. Natal.
- Escola de Aprendizes Artífices. (1925). *Livro de matrículas (diurno), 1925*, Natal.

2. Impressas

2.1 Leis, decretos, códigos e regulamentos

- Código criminal do Império do Brasil. (1830). Retirado de:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM16121830.htm
- Código penal (Decreto nº 847). (1890). Retirado de:
<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049>
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. (1891). Retirado de:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm
- Constituição dos Estados Unidos do Brasil. (1937). Retirado de:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm
- Decreto nº 1.331. (1854). Retirado de: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>
- Decreto nº 19.941. (1931). Retirado de: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto nº 21.353, de 3 de maio de 1932 (Aprova o regulamento da Inspeção do Ensino Profissional Técnico). (1932). Retirado de: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21353-3-maio-1932-515859-norma-pe.html>
- Decreto nº 239 de 15 de dezembro de 1910 (Cria o Código de Ensino). (1910). In *Atos Legislativos e Decretos do Governo do Estado do Rio Grande do Norte*. Natal: Typ. d'A República.
- Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. (1909). Retirado de:
portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf
- Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911 (Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices). (1911). Retirado de: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070>
- Lei de 15 de outubro de 1827. (1827). Retirado de:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm
- Projeto de Lei 251, de 20 de julho de 1947 (Câmara Municipal de Natal) [digitado].
- Regulamento a que se refere o decreto nº 13.064. (1918). Retirado de:
<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064>.

2.2. *Anais da Câmara e do Senado*

Anais do Senado do Império do Brasil, v. 3 (1888). Retirado de:

http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/Anais_Imperio/1888/1888%20Livro%206.pdf

Anais do Senado do Império do Brasil, v. 6 (1888). Retirado de:

http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/Anais_Imperio/1888/1888%20Livro%206.pdf

Anais do Senado Federal, v. 4 (1906). Retirado de:

http://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/pdf/Anais_Republica/1906/1906%20Livro%204.pdf.

2.3. *Relatórios de governo e ministeriais*

Almeida, M. C. (1925). *Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, no ano de 1922*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2018/>

Almeida, M. C. (1926). *Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, no ano de 1923*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2019/>

Almeida, M. C. (1928). *Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, no ano de 1924*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2020/>

Almeida, M. C. (1929). *Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, no ano de 1925*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2021/>

Capanema, G. (1946). *Relatório das atividades do Ministério da Educação e Saúde Pública (1934-1945)*. Retirado de: <http://docvirt.com/docreaderFGV/DocReader.aspx?bib=CorrespGV3&PagFis=69&Pesq=>

Castro, G. L. (1928). *Relatório apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro de Estado da Agricultura, Indústria e Comércio, ano de 1926*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2022/>

Castro, G. L. (1929a). *Relatório apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro de Estado da Agricultura, Indústria e Comércio, ano de 1927*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2023/>

Castro, G. L. (1929b). *Relatório apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro de Estado da Agricultura, Indústria e Comércio, ano de 1928*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2024/>

- Cavalcanti, J. R. (1915). *Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio, no anno de 1915*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2006/>
- Cavalcanti, J. R. (n.d.). Relatório do anno de 1916, apresentado ao Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, no anno de 1916. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2008/>
- Faria, J. L. (1930). *Mensagem apresentada pelo presidente Juvenal Lamartine de Faria á Assembléa Legislativa*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u749/>.
- Gonçalves, A. M. (1860). *Relatório à assembleia provincial do Rio Grande do Norte*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/848/>.
- Lima, J. G. (n.d.). *Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brazil pelo Ministro de Estado dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio, no anno de 1918*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2010/>.
- Lopes, I. L. (1920). *Relatório apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio (1919)*. Rio de Janeiro: Papelaria e Typographia Villas-Boas & C.
- Lopes, I. S. (1921). *Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brazil pelo Ministro de Estado dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio, no anno de 1920*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2017/>.
- Maranhão, A. (1910). *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u729/>.
- Maranhão, A. (1911). *Mensagem apresentada na abertura da segunda sessão da Sétima Legislatura, em 1º de novembro de 1911*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u730/>.
- Maranhão, A. (1913a). *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo na abertura da primeira sessão da oitava legislatura pelo governador Alberto Maranhão [1913]*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u732/>.
- Maranhão, A. (1913b). *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo*. Natal: Typ. d'A Republica.
- Miranda, R. N. (1910). *Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brazil pelo Ministro de Estado dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio, no anno de 1910*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2000/>.
- Pena, A. A. (1907). *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1296/>.
- Pena, A. A. (1909). *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1298/>.
- Toledo, P. (1911). *Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brazil pelo Ministro de Estado dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio, no anno de 1911*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2001/>.

- Toledo, P. (1914). *Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brazil pelo Ministro de Estado dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio*, no anno de 1912, v. 1. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2002/>.
- Veloso, P. L. (1862). *Relatório à assembleia legislativa do Rio Grande do Norte*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/851/>.
- Vieira, M. E. (1914). *Relatório apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brazil pelo Dr. Manoel Edwiges de Queiroz Vieira, Ministro de Estado da Agricultura, Industria e Commercio, no anno de 1914*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2006/>.

2.4. Matérias de periódicos

- “A Academia do Pobre”. (1937). *A Ordem*, Natal, 18 maio, p.1.
- “Alguns livros”. *O Paiz*, Rio de Janeiro, 12 jun. 1923, p. 3.
- “O bairro das Roccas”. (1926). *A Republica*, 30 out., p.1.
- “Batuque infernal”. (1904). *A Republica*, Natal, 08 ago., p. 1.
- Cascudo, L. C. (1929). O novo plano da cidade; I – A cidade. In *A Republica*, Natal, 30 out., p. 1.
- Castriciano, H. (1907). Lourival e o seu tempo – II. *A Republica*, Natal, 04 jul., p. 1.
- “Christovam Dantas”. (1920). *A Republica*, Natal, 03 jan., p.1.
- “A Conferencia de Christovam Dantas”. (1920). *A Republica*, Natal, 05 jan, p. 1.
- “O calçamento da cidade”. (1926). *A Republica*, Natal, 10 jan., p.1.
- “Concorrencia”. (1924). *A Republica*, Natal, 06 mar., p. 1.
- “Correio”. (1899). *A Republica*, Natal, 02 fev, p. 1.
- Dantas, M. (1908a). Coisas da terra. *A Republica*, Natal, 13 abr., p. 1.
- Dantas, M. (1908b). Coisas da terra. *A Republica*, Natal, 20 ago., p. 1
- Dantas, M. (1909). Coisas da terra. *A Republica*, Natal, 14 jun., p. 1
- Dantas, M. (1913). Coisas da terra. *A Republica*, Natal, 02 dez., p. 1
- Dantas, M. (1917). Coisas da terra. *A Republica*, Natal, 11 set., p. 1.
- Dantas, M. (1918). Coisas da terra. *A Republica*, Natal, 14 jun., p.1
- “A data da República”. (1911). *A Republica*, Natal, 15 nov., p.1
- “Dr. Sergio Barreto”. (1909). *A Republica*, Natal, 12 mar., p.1
- “Dr. Manoel Dantas”. (1924). *A Republica*, Natal, 15 jul., p. 1.
- “Dia a dia” (1905). *Diario de Natal*, Natal, 24 jan., p. 1.
- “Editaes”. (1905). *A Republica*, 18 mar., p.1;

- “Editaes”. (1905). *A Republica*, Natal, 29 abr., p.1
- “Editaes”. (1905). *A Republica*, Natal, 02 dez., p.1
- “Editaes”. (1905). *A Republica*, 27 dez., p.1;
- “Editaes”. (1906). *A Republica*, 22 dez., p.1;
- “Editaes”. (1906). *A Republica*, 27 dez., p.1.
- “Edital” (1924). *A Republica*, Natal, 06 mar., p. 1.
- “Edital”. (1934). *A Republica*, 23 jun., p.1
- “Edital”. (1935). *A Republica*, 28 mar., p.5
- “Eleições estaduaes”. (1913). *A Republica*, 22 ago., p.1
- “Eleições estaduaes”. (1913). *A Republica*, 16 out., p.1
- Epaminondas (1909). Notas. *A Republica*, Natal, 02 jun., p. 1.
- “Escola...”. (1914). *A Republica*, Natal, 05 mar., p.1
- “Eschola de Artifices”. *A Republica*, Natal, 13 jan. 1910, p. 1.
- “Expediente do dia”. (1925). *A Republica*, Natal, 05 ago., p. 1.
- “Ferro carril do Natal” (1908). *A Republica*, Natal, 12 set., p. 1.
- “Governo do Municipio (Relatório do presidente Omar O’Grady)” (1926). *A Republica*, Natal, 08 jan., p. 1-2.
- “Governo do Municipio (Relatório do presidente Omar O’Grady)” (1926). *A Republica*, Natal, 10 jan., p. 1.
- “Governo Municipal”. (1905). *A Republica*, Natal, 14 jan., p. 1.
- “Governo Municipal”. (1905). *A Republica*, Natal, 16 jan., p. 1.
- “Intendencia Municipal (Resolução s. n.) (1911). *A Republica*, Natal, 24 out, p.1.
- “Jardim Publico” (1905). *A Republica*, Natal, 11 nov., p. 1.
- “Jardim publico”. (1913). *A Republica*, Natal, 01 dez., p.1
- “Liga da defesa nacional”. (1917). *A Republica*, Natal, 31 jul., p.1.
- “Loja 21 de Março”. (1904). *A Republica*, Natal, 22 mar., p. 1.
- Marcos (1924). Impressões de Domingo. In *A Republica*, Natal, 26 jul., p.1.
- “A municipalidade e o subúrbio das Roccas”. (1926). *A Republica*, 06 maio, p.1
- “Notas”. (1909). *A Republica*, Natal, 02 jun, p. 1.
- “Numa serie de sueltos”. (1925). *A Republica*, Natal, 06 jun., p.1.
- “Parte official”. (1905). *A Republica*, Natal, 30 maio, p.1

- “Parte oficial”. (1911). *A Republica*, Natal, 21 fev., p.1
- “Pelo recenseamento”. (1920). *A Republica*, Natal, 30 abr., p. 1.
- “Piadas...” (1908). *Diario de Natal*, Natal, 08 fev., p.1
- “Poder Executivo”. (1925). *A Republica*, Natal, 06 dez., p. 1.
- “Pontos”. (1911). *A Republica*, Natal, 20 jun, p.1.
- “Publicações”. (1910). *A Republica*, Natal, 12 abr., p.1
- “Solicitadas”. (1904). *A Republica*, Natal, 15 jan., p. 1.
- “Vida social”. (1909). *A Republica*, Natal, 01 fev., p.1
- “Várias”. (1909). *A Republica*, Natal, 02 fev., p. 1.
- “Varias”. (1910). *A Republica*, Natal, 14 fev., p.1
- “Varias”. (1912). *A Republica*, Natal, 16 abr., p.1
- “Varias”. (1912). *A Republica*, Natal, 23 ago., p.1
- “Varias”. (1917). *A Republica*, Natal, 31 jul., p.1
- “Vida social”. (1906). *A Republica*, Natal, 04 dez., p. 1.
- “Vida social”. (1909). *A Republica*, Natal, 01 fev., p.1
- “Vida social”. (1909). *A Republica*, Natal, 23 dez., p.1

2.5. Livros didáticos

- Braga, H. (1926). Ao leitor. In *Trabalhos manuaes – cartonagem (traduzido do alemão)*. [S.l.; s.n.].
- Braga, H. (1926). Ao leitor. In *Trabalhos manuaes – empalhação e estofaria (adaptação do inglês)*. [S.l.; s.n.].
- Castro, A. (1926). *Instrução moral e cívica* (5^a ed.). Rio de Janeiro: Editora Leite Ribeiro.
- Lacroix, M. (1938). Introdução. In Spirago, F. *Catecismo escolar e popular*. São Paulo: publicações S.C.J.
- Pombo, J. F. (1917). *Nossa Patria: narração dos factos da Historia do Brazil, atraves da sua evolução com muitas gravuras explicativas*. São Paulo/Rio de Janeiro: Weiszflog irmãos.
- Pombo, J. F. (1967). *Pequena História do Brasil: nossa pátria* (85^a ed. rev.) São Paulo: Melhoramentos.
- Spirago, P. (1938). *Catecismo escolar e popular*. São Paulo: Publicações SCJ.
- Veiga, M. V. (1924). *Pequena História do Brasil*. Rio de Janeiro: J. R. dos Santos.

2.6. Outras fontes impressas

- Albuquerque, F. C. (1930). *Portaria n.º 264-Dr/EAA*. Natal, 12 nov.
- Barbosa, R. (1882). O desenho e a arte industrial. Retirado de:
http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/rui_barbosa/FCRB_RuiBarbosa_ODesenho_e_a_ArteIndustrial.pdf
- Barbosa, R. (1947). *Obras completas de Rui Barbosa, 10 (tomo III) – Reforma do Ensino primário e várias instituições complementares da Instrução pública* (2ª ed.; 1ª ed. 1883). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.
- Barbosa, R. (1947). *Obras completas de Rui Barbosa, 10 (tomo IV) – Reforma do Ensino primário e várias instituições complementares da Instrução pública* (2ª ed.; 1ª ed. 1883). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.
- Barbosa, R. (1950). Preâmbulo do tradutor. In Calkins, N. A. *Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores* (1ª ed. 1886). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.
- Barbosa, R. (1962). *Obras completas de Rui Barbosa: Reforma do Ensino Primário e várias outras instituições complementares da Instrução Pública, 10, (tomo 2)*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa.
- Dantas, M. (2009). *Natal daqui ha cinquenta annos* (3ª ed.; 1ª ed. 1909). Natal: Flor do Sal.
- Departamento Estadual de Estatística. (1939). *Sinopse estatística do estado*, n. 3. Natal: Tipografia do SEPT.
- Diretoria Geral de Estatística. (1927). *Recenseamento do Brazil, realizado em 1 de setembro de 1920* (Industria). v. 5. Rio de Janeiro: Typ. da Estatística.
- Faria, J. L. (2014). *O meu governo* (4ª ed.; 1ª ed. 1933). Natal: Azymuth.
- Lourenço Filho, M. B. (1886). Prefácio. In Calkins, N. A. *Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores* (1ª ed. 1886). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.
- Peçanha, N. (1913). *Impressões da Europa* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Livraria Garnier.
- Silva, J., Estevam, J., & Fagundes, E. (2001). *A Maçonaria no Rio Grande do Norte* (2ª ed.; 1ª ed. 1924). Natal: Sebo Vermelho.
- Sousa, E. M. [ca. 1952]. *Evocando o passado de nossa Escola*, Natal.
- Vale, S. M. (1952). [Carta] 14 de janeiro de 1952. Itaretama [para] Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, Natal.

3. Fontes secundárias

- Miranda, J. M. (2014). *Natal foto-gráfico: do passado ao presente*. Brasília: Senado Federal.

Nonato, R. (1960). *Bachareis de Olinda e Recife* (Norte-Riograndenses formados de 1832 a 1932). Rio de Janeiro: Pongetti.

Pena, A. A. (1906). Discurso de posse. Transcrito em: Bonfim, João Bosco Bezerra (2004). *Palavra de Presidente: Os discursos presidenciais de posse, de Deodoro a Lula*. Brasília: Editora do Senado Federal.

4. Sítios

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2007). *Séries históricas e estatísticas*. Retirado de: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series>.

Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO. *Área de concentração*. Retirado de: <http://200.156.24.143/index.php?page=linhas-de-pesquisa>.

Anexos

Anexo I - Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909

Cria nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em execução da lei n. 1.606, de 20 de dezembro de 1906:

Considerando:

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

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

Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação:

Decreta:

Art. 1º Em cada uma das capitais dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio uma Escola de Aprendizizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito.

Parágrafo único. Estas escolas serão instaladas em edifícios pertencentes à União, existentes e disponíveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º Nas Escolas de aprendizizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso, até o número de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecânica que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das industrias locais.

Parágrafo único. Estas oficinas e outras, a juízo do Governo, ir-se-ão instalando à medida que a capacidade do prédio escolar, o número de alunos e demais circunstancias o permitirem.

Art. 3º O curso de oficiais durará o tempo que for marcado no respectivo programa, aprovado pelo ministro sendo o regímen da escola o de externato, funcionando das 10 horas da manhã às 4 horas da tarde.

Art. 4º Cada escola terá um diretor, um escriturário, tantos mestres de oficiais quantos sejam necessários e um porteiro continuo.

§ 1º O diretor será nomeado por decreto e vencerá 4:800\$ anuais.

§ 2º O escriturário e o porteiro-continuo serão nomeados por portaria do ministro, vencendo o primeiro 3:000\$ e o último 1:800\$ anuais.

§ 3º Os mestres de oficiais serão contratados por tempo não excedente a quatro anos, vencendo 200\$ mensais, além da quota a que se refere o art. 11 do presente decreto.

Art. 5º As Escolas de Aprendizes Artífices receberão tantos educandos quantos comporte o respectivo prédio.

Art. 6º Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo; não sofrer o candidato moléstia infectocontagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de ofício.

§ 1º A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou atestado passado por autoridade competente.

§ 2º A prova de ser candidato destituído de recursos será feita por atestação de pessoas idôneas, a juízo do diretor, que poderá dispensá-la quando conhecer pessoalmente as condições do requerido à matricula.

Art. 7º A cada requerente será apenas facultada a aprendizagem de um só ofício, consultada a respectiva aptidão e inclinação.

Art. 8º Haverá em cada Escola de Aprendizes Artífices dois cursos noturnos: primário, obrigatório para os alunos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, também obrigatório para alunos que carecerem dessa disciplina para o exercício satisfatório do ofício o que aprenderem.

Art. 9º Os cursos noturnos, primário e de desenho, ficarão a cargo do diretor da escola.

Art. 10. Constituirá renda da escola o produto dos artefatos que saírem de suas oficinas.

§ 1º Esta renda será arrecadada pelo diretor da escola, que com ela satisfará a compra de materiais necessários para os trabalhos das oficinas.

§ 2º Semestralmente o diretor dará balaço na receita e despesa das oficinas e recolherá o saldo à Caixa Econômica ou Coletoria Federal, para o destino consignado no artigo seguinte.

Art. 11. A renda líquida de cada oficina será repartida em 15 quotas iguais, das quais uma pertencerá ao diretor, quatro ao respectivo mestre e 10 serão distribuídas por todos os alunos da oficina, em prêmios, conforme o grau de adiantamento de cada um e respectiva aptidão.

Art. 12. Haverá anualmente uma exposição dos artefatos das oficinas na escola, para o julgamento do grau de adiantamento dos alunos e distribuição dos prêmios aos mesmos.

Art. 13. A comissão julgadora para a distribuição dos prêmios a que se referem os arts. 11 e 12 será pelo diretor da escola, o mestre da respectiva oficina e o inspetor agrícola do distrito.

Art. 14. No regimento interno das escolas, que será oportunamente expedido pelo ministro, serão estabelecidas as atribuições e deveres dos empregados, as disposições referentes à administração da escola e das oficinas e outras necessárias para seu regular funcionamento.

Art. 15. Os programas para os cursos serão formulados pelo respectivo diretor, de acordo com os mestres das oficinas, e submetidos à aprovação do ministro.

Art. 16. As Escolas de Aprendizes Artífices fundadas e custeadas pelos Estados, Municipalidades ou associações particulares, modeladas pelo tipo das de que trata o presente decreto, poderão gozar de subvenção da União, marcada pelo ministro, tendo em vista a verba que for consignada para esse efeito no orçamento do Ministério da Agricultura, Industria e Comércio.

Art. 17. Aos inspetores agrícolas compete, dentro dos respectivos distritos, a fiscalização dos Escolas de Aprendizes Artífices custeadas ou subvencionadas pela União.

Art. 18. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909, 88º da Independência e 21º da Republica.

NILO PEÇANHA

A. Candido Rodrigues

Anexo II - Regulamento a que se refere o decreto n. 13.064, desta data (12 de junho de 1918)

Art. 1º Em cada um dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, escolas de aprendizes artífices, destinadas a ministrar gratuitamente o ensino profissional primário.

Parágrafo único. Serão também criadas no Distrito Federal escolas de aprendizes artífices, logo que o Congresso habilite o Governo com os meios necessários à sua instalação e manutenção.

Art. 2º Nas escolas de aprendizes artífices procurar-se-á formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso as oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes aos Estados em que funcionarem as escolas, consultadas, quanto possível, as especialidades das industrias locais.

Parágrafo único. Estas oficinas serão instaladas à medida que a capacidade do prédio escolar, o número de alunos e demais circunstancias o permitirem, a juízo do Governo.

Art. 3º Além das oficinas, haverá em cada escola de aprendizes artífices dois cursos: o de desenho, obrigatório para todos os alunos, e o primário, obrigatório para todos os que não exibirem certificados de exame final das escolas estaduais e municipais.

Parágrafo único. Quando o aluno já possuir alguns conhecimentos de qualquer dessas disciplinas, será admitido na classe correspondente ao seu adiantamento.

Art. 4º O regimen das escolas será o de externato e o aprendizado das oficinas durará quatro anos.

Parágrafo único. O aprendiz que não concluir o curso nesse lapso de tempo poderá ainda permanecer na escola por prazo não excedente de dois anos.

Art. 5º O ano escolar abrangerá o espaço de 10 meses e os trabalhos das oficinas não poderão exceder de quatro horas por dia para os alunos dos 1º e 2º anos e de seis para os dos 3º e 4º.

Parágrafo único. O diretor, de acordo com os professores e mestres de oficinas tendo em vista as condições climatéricas do lugar em que funcionar a escola, marcará o ano letivo e organizará o horário das aulas e oficinas, submetendo o seu ato à aprovação do diretor geral de Industria e Comércio.

Art. 6º As escolas de aprendizagens artífices receberão tantos educandos quantos comportarem as respectivas oficinas.

Art. 7º À matricula das escolas serão admitidos os menores cujos pais, tutores ou responsáveis o requererem dentro do prazo marcado e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

- a) idade de 10 anos no máximo [sic] e 16 no máximo;
- b) não sofrerem de moléstia infectocontagiosa;
- c) não terem defeitos físicos que os inabilitem para o aprendizado do ofício.

§ 1º Haverá duas épocas de matrícula: a primeira na quinzena anterior ao ano e a Segunda na última quinzena do quinto mês desse ano.

§ 2º A matrícula poderá ser feita mediante requerimentos verbal.

§ 3º Da recusa da matrícula haverá recursos para o ministro.

Art. 8º A cada aluno será apenas facultada a aprendizagem de um ofício, consultada a respectiva tendência e aptidão. Dentro do primeiro ano poderá ser transferido para outra oficina mediante consentimento do diretor da escola.

Art. 9º As oficinas serão em número de cinco para cada escola. Existindo, porém, compartimentos disponíveis no respectivo edifício, poderão, sob proposta do diretor, ser criadas outras oficinas quando houver, pelo menos, 20 candidatos à aprendizagem do novo ofício.

Art. 10. Cada escola de aprendizes artífices terá um diretor, um escriturário, um professor ou professora do curso primário, um do de desenho, um mestre para cada oficina, um porteiro almoxarife e dois serventes.

Art. 11. Desde que a frequência média do curso primário ou de desenho exceda o número de 50 alunos e a de cada oficina exceda o número de 30 serão, respectivamente, admitidos tantos adjuntos ou contramestres quantos forem os grupos desses números ou fracções.

Parágrafo único. A admissão de novos adjuntos ou contramestres só terá lugar quando a necessária frequência média da aula ou oficina for apurada durante dois meses seguidos.

Art. 12. Compete ao diretor, além das atribuições a que se refere o art. 99 do regulamento que baixou com o decreto n. 11.436, de 13 de janeiro de 1915, o seguinte:

- 1º: inspecionar as aulas e dar as providências necessárias à regularidade e eficácia do ensino;
- 2º: admoestar ou repreender os alunos, conforme a gravidade da falta cometida, e até mesmo excluí-los da escola, si assim for necessário à disciplina, dando imediatamente, neste caso, conhecimento à Diretoria Geral de Industria e Comércio;
- 3º: enviar anualmente um mapa da matrícula dos alunos, com referências feitas a cada um, em relação à sua frequência, comportamento e grau de aproveitamento obtido;
- 4º: apresentação diretor geral de Indústria e Comércio, até fins de fevereiro, não só o balanço da receita e despesa do no findo e o orçamento da receita e despesa para o ano seguinte, mas também o relatório minucioso do estado da escola, em relação ao pessoal e material, expondo os

principais factos ocorridos, dando conta dos trabalhos executados e propondo o que julgar conveniente para maior desenvolvimento e boa marcha da escola;

5º: distribuir os trabalhos das oficinas de acordo com os mestres;

6º: organizar a tabela das porcentagens que devam ser cobradas sobre o valor do material empregado na confecção das obras ou artefatos produzidos nas oficinas, sujeitando-a, por intermédio da Diretoria Geral de Indústria e Comércio, à aprovação do ministro, que poderá alterá-la quando julgar conveniente;

7º: franquear ao público, sem perturbação dos trabalhos, a visita à escola e suas dependências;

8º: fazer conferencias sobre as vantagens econômicas e sociais das associações cooperativas e de mutualidade.

Art. 13. Compete ao escriturário:

1º: ter em ordem e sempre em dia a escrituração de todos os livros;

2º: escrever e registrar toda a correspondência;

3º: ter sempre o arquivo em boa ordem e asseio;

4º: tomar apontamentos de todas as ocorrências que tiverem de ser mencionadas no relatório do diretor e apresentá-los a este quando lhe forem pedidos, juntando todos os esclarecimentos necessários;

5º: escriturar todos os livros, mapas, folhas de pagamento e mais papeis relativos à contabilidade e à escrituração;

6º: coligir e arquivar em boa ordem todas as leis, decretos, regulamentos, instruções e portarias relativas à escola;

7º: arquivar toda a correspondência recebida e formar o respectivo índice;

8º: organizar por ordem cronológica e arquivar as minutas originais do expediente.

Art. 14. Aos professores e mestres de oficinas compete:

1º: comparecer à hora marcada para começo das aulas e oficinas e não se retirar antes de preenchido o tempo que devem durar as lições ou cursos a cargo de cada um;

2º: manter a disciplina na classe e fazer observar os preceitos de moral;

3º: prestar ao diretor todas as informações necessárias à boa ordem do serviço que for de sua atribuição;

4º: propor ao diretor o que for conveniente à boa marcha do ensino e à disciplina dos alunos;

5º: 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, afim de ser enviada cópia à Diretoria Geral de Indústria e Comércio;

6º: apresentar ao diretor, no fim de cada trimestre, uma relação nominal dos alunos, com apreciação do comportamento, aplicação e aproveitamento de cada um.

Art. 15. Os mestres de oficinas deverão ensinar a arte ou ofício a seu cargo em todos os seus detalhes, de modo que os aprendizes fiquem habilitados a executá-los não só na oficina como fora dela.

Art. 16. Compete ao porteiro-almozarife:

1º: abrir e fechar o estabelecimento às horas convenientes, velar pela conservação do edifício e dar execução a todas as ordens que receber do diretor da escola;

2º: ter sob a sua guarda todo o material da escola, salvo o que se achar sob a vigilância dos mestres das oficinas.

Art. 17. Compete aos adjuntos de professor e contramestres de oficinas auxiliar os respectivos professores e mestres nos seus trabalhos, de acordo com as instruções recebidas.

Art. 18. Para o preenchimento dos cargos dos diretores das escolas será aberto concurso de documentos de idoneidade moral e técnica na Diretoria Geral de Indústria e Comércio, no prazo de 30 dias, depois de verificada a vaga. O diretor geral de Indústria e Comércio apresentará ao ministro a lista contendo os nomes dos três candidatos que lhe parecerem mais aptos, afim de ser feita a escolha.

Art. 19. O provimento dos cargos de professores e adjuntos de professores e de mestres e contramestres será feito mediante concurso de provas práticas, presididas pelo diretor da escola e de acordo com as instruções que para tal fim forem expedidas. Em igualdade de condições, serão preferidos para os cargos de professores e mestres os adjuntos de professor e os contramestres.

Art. 20. O Governo poderá contratar no país ou no estrangeiro profissionais de reconhecida competência para dirigir as oficinas, quando for conveniente ao serviço.

Art. 21. Constituirão renda da escola o produto dos artefatos que saírem de suas oficinas e o das obras e concertos por elas realizados.

§ 1º A renda será arrecadada pelo diretor da escola, que com ela adquirirá os materiais necessários para os trabalhos das oficinas, depois de deduzir a importância correspondente a 30%, sendo 20% destinados à caixa de mutualidade e 10% para serem distribuídos por todos os aprendizes das oficinas, em prêmios, conforme o grau de aproveitamento obtido e respectiva aptidão.

§ 2º Os diretores só se utilizarão dos 70% da renda das oficinas, de que trata o parágrafo anterior, quando for insuficiente o auxílio concedido anualmente para a aquisição de matéria prima.

Art. 22. Haverá anualmente uma exposição de artefatos das oficinas da escola, para o julgamento do grau de adiantamento das aprendizes e distribuição dos prêmios aos mesmos.

Parágrafo único. A comissão julgadora para a distribuição dos prêmios a que se refere este artigo será formada pelo diretor da escola e pelos mestres das oficinas.

Art. 23. Os programas para os cursos e oficinas serão formulados pelos professores e mestres de oficinas, adoptados provisoriamente pelo diretor e submetidos à aprovação do ministro.

Art. 24. Os mestres serão responsáveis pelos valores e utensílios existentes nas oficinas.

Art. 25. Nenhum trabalho será executado nas oficinas sem permissão do diretor e sem que seja devidamente escriturado.

Art. 26. A aquisição do material para o serviço das oficinas será feita à vista de pedidos impressos, extraídos do livro de talões, onde ficarão registradas por extenso as qualidades e quantidades dos objetos.

§ 1º Este pedido e os canhotos, assignados pelo mestre da oficina, serão apresentados ao diretor para autorizar a compra.

§ 2º Comprados os objetos, o mestre da oficina, depois de conferi-los, juntamente com o escriturário, passará recibo no verso da conta e fará no canhoto do pedido a declaração de recebimento do material.

§ 3º As contas ou pedidos dos objetos recebidos nas oficinas serão lançados no livro de contas correntes.

§ 4º No fim do mês, o mestre da oficina apresentará um balancete da matéria prima que tiver sobrado.

Art. 27. Além dos que forem indicados pela Diretoria Geral de Contabilidade, haverá em cada escola os seguintes livros:

I: da matricula e frequência dos alunos;

II: dos assentamentos do pessoal, com indicação do nome, idade, estado, categoria, datas de nomeações, posses, exercicios, licenças, suspensões, elogios e tudo o mais que possa afetar ou interessar sua carreira pública;

III: de termos de posse dos funcionários.

Art. 28. As faltas dos aprendizes serão justificadas pelo diretor, ouvidos os professores e mestres de oficinas.

Parágrafo único. Perderá o ano o aprendiz que der 30 faltas não justificadas.

Art. 29. O local destinado às oficinas, nas escolas, deverá ser suficientemente espaçoso e sua ventilação o mais possível franca, de modo a fazer-se uma completa, renovação do ar.

Art. 30. As oficinas deverão receber bastante luz solar e as máquinas ou aparelhos serão dispostos de modo a ficarem completamente iluminados.

Art. 31. O solo dos compartimentos destinados aos trabalhos das oficinas será rigorosamente seco e o mais possível impermeável.

Art. 32. As escolas deverão ser dotadas de aparelhos sanitários, água potável em quantidade suficiente e outros meios que garantam o mais completo asseio e higiene.

Art. 33. No fim de cada ano letivo proceder-se-á aos exames dos alunos que tiverem frequentado as aulas e oficinas, sendo para tal fim organizadas uma mesa julgadora, composta do diretor da escola, do professor ou mestre da respectiva matéria e, nos exames finais, sempre que for possível, de outro profissional, estranho à escola, convidado pelo diretor.

Art. 34. Além dos prêmios pecuniários de que trata o art. 21, § 1º, serão distribuídos aos alunos, de acordo com o julgamento proferido pela mesa examinadora, prêmios constantes de livros e medalhas de prata ou de bronze, conforme o grau do aproveitamento apresentado pelo aluno.

Art. 35. O aluno que houver concluído o seu aprendizado receberá um certificado do grau de aproveitamento obtido.

Art. 36. Em suas faltas ou impedimentos, o diretor da escola será substituído pelo escriturário, o professor pelo adjunto e o mestre de oficina pelo contramestre. Quando houver mais de um adjunto de professor ou contramestre de oficina, a designação será feita pelo diretor. Não havendo adjunto ou contramestre, a substituição será feita por pessoa nomeada interinamente para esse fim pelo diretor da escola, devendo de preferência ser nomeados os aprendizes que preencherem as necessárias condições, sujeitando imediatamente o seu ato à aprovação do Ministro, por intermédio da Diretoria Geral de Indústria e Comércio.

Art. 37. Será organizado em cada escola um museu escolar, destinado a facilitar ao aluno o estudo de lição de cousas e desenvolver-lhe a faculdade de observação.

Art. 38. À Diretoria Geral de Indústria e Comércio cabe a direção superior e inspeção das escolas de aprendizes artífices. O diretor proporá periodicamente ao Ministro a designação de funcionários para esse fim.

Art. 39. O Governo reunirá desta cidade, quando julgar conveniente, os diretores das escolas de aprendizes artífices, afim de se estudarem os meios de lhes dar maior desenvolvimento e procurar

esclarecer as dúvidas que forem suscitadas sobre o regime e funcionamento dos cursos.

Parágrafo único. As resoluções que forem tomadas serão levadas ao conhecimento do Ministro, por intermédio do diretor geral de Indústria e Comércio, que presidira essas reuniões.

Art. 40. Na Diretoria Geral de Indústria e Comércio será feita escrituração regular, atinente à matrícula, frequência média, aproveitamento dos alunos, artefatos produzidos nas oficinas e rendas das escolas.

Art. 41. O Governo poderá estabelecer nesta cidade um mostruário para exposição de artefatos produzidos nas escolas.

Art. 42. Fica mantido como escola de aprendizes artífices no Estado do Rio Grande do Sul o Instituto Parobé, da Escola de Engenharia de Porto Alegre, enquanto não for estabelecida a escola da União.

Art. 43. Haverá em cada escola dois cursos noturnos de aperfeiçoamento, primário e de desenho, destinados principalmente a ministrar aos operários conhecimentos que concorram para torná-los mais aptos nos seus ofícios.

§ 1º Em cada um dos cursos de aperfeiçoamento poderão ser admitidos, mediante matrícula verbal, quaisquer indivíduos que já tenham atingido à idade de 16 anos.

§ 2º Os cursos de aperfeiçoamento serão ministrados pelos professores primários e de desenho das respectivas escolas. Quando a frequência atingir aos limites de que trata o art. 11, serão admitidos os adjuntos, obedecida a ordem de antiguidade.

§ 3º Os cursos noturnos durarão duas horas, de acordo com o horário organizado pelo diretor e aprovado pela Diretoria Geral de Indústria e Comércio.

§ 4º Sempre que for possível, o diretor dará aos respectivos alunos um curso prático de tecnologia.

§ 5º Os programas dos cursos noturnos serão organizados de acordo com o disposto no art. 23.

§ 6º Além das disposições de que trata este artigo, serão observadas nos cursos noturnos todas as deste regulamento que lhes forem aplicáveis.

Art. 44. Os funcionários das escolas de aprendizes artífices perceberão os vencimentos constantes da tabela anexa. Os que servirem nos cursos noturnos de aperfeiçoamento perceberão mais as gratificações fixadas na mesma tabela.

Art. 45. São extensivas às escolas de aprendizes artífices as disposições do regulamento anexo ao decreto número 11.436, de 13 de janeiro de 1915, que lhes forem aplicáveis na forma do art. 99 do mesmo regulamento.

Art. 46. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 12 de junho de 1918. - J. G. Pereira Lima.

Anexo III - Transcrição da palestra Evocando o passado de nossa Escola (Sousa, [ca. 1952])

“Sr. Diretor da Escola Industrial:

Presados colegas:

Difícil é, sem dúvida, a tarefa de quem se propõe a coligir dados em torno de assuntos que digam respeito à existência dessa ou daquela identidade, mormente quando não nos sobra tempo para tal fim. É o que justamente acontece comigo neste momento. Mesmo sem levar em conta esse fator tempo, e pedindo me desculpeis as falhas que forçosamente haveis de encontrar durante a minha exposição, aqui, estou, mais uma vez, desvanecidamente grato a todos vós pela atenção do vosso apoio à proposta do sr. Diretor indicando meu nome para ser o iniciador do histórico em torno da vida da antiga Escola de Aprendizes Artífices. O que vos posso assegurar que tudo fiz para corresponder a incumbência que me foi confiada dentro desse diminuto espaço de tempo.

Começo por vos afirmar que, pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram criadas, em todo território nacional, as Escolas de Aprendizes Artífices, pela visão altamente patriótica do então Sr. Presidente da República, Senador Nilo Peçanha, de saudosa memória.

O funcionamento das mesmas passou a ser [parte rasurada] de 1º de Fevereiro de 1910. Nesta mesma época, lembro-me bem tinha eu doze anos incompletos, e no dia das chamadas 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 [sic] turma seguia para a sua. Devo vos dizer que o meu primeiro contato com os segredos de uma oficina, isto é, de um ofício, foi no de serralheiro, em cuja oficina tinha sido 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 com o nome de raspador de coco. Ocorre-me à memória que 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 enérgico. 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 a 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 meu Diploma. Caros colegas, a antiga Escola de Aprendizes Artífices, funcionou no período de 1910 a 1913, no antigo prédio do Hospital de Caridade “Juvino Barreto”. Naquele tempo, não seria possível arranjar-se um prédio condigno para as instalações da Escola de Aprendizes Artífices, e, o Governo aproveitando o momento de haver sido mudado para o [parte

cortada] hoje Petrópolis, o Hospital, lançou mão do prédio apreço para as referidas instalações. Como estou fiado 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. 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 barca que serve de acesso ao Porto de Natal, necessitando disso 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 [parte rasurada] o Batalhão de Segurança. Viram-se assim, os natalenses, de um momento para outro, na contingência de não mais ouvir naquele trecho de rua da antiga Tatajubeira, o toque de cornetas nas alvoradas de seus dias cheios de sol.

Em 1909, [parte rasurada] o Colégio da Imaculada Conceição foi construído, no local em que se encontra [parte rasurada] o mesmo transferido deste local para o seu prédio novo, razão pelo que o Batalhão de Segurança saiu de [palavra ilegível] para este prédio. Aqui nesse prédio antigo, o Batalhão de Segurança permaneceu até os fins do ano de 1913. Penso que a sua nova transferência para o prédio onde hoje permanece, deu-se no mês de Dezembro, por se achar a Escola no período de férias.

Afirmo ter sido nessa época a transferência do Batalhão para onde se encontra hoje, porque em novembro de 1913, a Escola de Aprendizes Artífices realizara uma de suas melhores festas de encerramento do ano letivo. A essa festa compareceram não somente o Governador do Estado Dr. Alberto Maranhão, como também todos os Deputados Estaduais que naquela época encerravam os seus trabalhos Legislativos, a 30 de Novembro. Para maior suntuosidade das festas de encerramento dos trabalhos, o senhor Diretor Sebastião Fernandes, homem de grande visão administrativa, com antecedência mandara uniformizar todos os alunos, dando-lhes instrução militar que para tal fim arranjaram com o comandante da guarnição federal, que era o cap. Felizardo Toscano de Brito, um sargento para ministrar a referida instrução, militar, cabendo esta incumbência ao sargento Manuel Cavalcanti 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 instruído, os alunos saíram em passeata pela primeira vez, pelas principais ruas da cidade, depois do batalhão haver prestado as continências de estilo ao Sr. Governador, juntamente com sua casa civil e militar e aos senhores congressistas. O batalhão escolar era composto de sua 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. Nesse mesmo dia 30 de Novembro fora inaugurada a exposição escolar, uma das mais brilhantes constatada por todos os presentes naquela época, como também a distribuição dos prêmios aos alunos mais aproveitados naquele ano letivo. Essa cerimônia foi presidida também pelo Dr. Alberto Maranhão e ladeado pelos seus auxiliares, diretor da Escola e os demais que o acompanharam. Coube a mim um prêmio [palavras rasuradas] 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 Antonio Trajano. Terminando esta parte meus caros colegas, devo vos dizer com justiça que durante a gestão do Dr. Sebastião Fernandes, a Escola de Aprendizes Artífices, teve os seus áureos dias.

Como retrospecto ainda, devo acentuar que o Dr. Sebastião Fernandes não era somente Diretor, era também um ótimo professor de Moral e Civismo. A sua grande sensibilidade, a sua esclarecida inteligência, os seus pendores artísticos, a sua veia poética de fina fixação psicológica, faziam-no um orador fluente, pois muitas vezes nas suas preleções, sobre qualquer assunto, quer moral quer patriótico, arrancava lágrimas dos presentes. Como já vos acentuei, foi aproveitando as férias de 1913 que o Batalhão de Segurança fez a sua transferência para o prédio da Antiga Escola de Aprendizes Artífices, a rua Presidente Passos, hoje Praça Lins Caldas, em homenagem ao insigne comandante de então. Nesse interim, a Escola foi em parte funcionar, no reinício das aulas em 1914, no prédio do Natal Clube, onde permaneceu dois ou três meses, enquanto tudo se ajeitava, em sua nova sede, neste local onde presentemente funciona. Deixando o Dr. Sebastião Fernandes a direção desta Escola em 1915, substituindo-lhe o Dr. Silvino Bezerra Neto. Este esteve à sua frente até meados de Março de 1918. Quanto á sua administração se foi ou não fecunda, nada posso adiantar, pois logo que me vi de posse de 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 comercio, 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 concurso prestado em Novembro de 1919, sendo empossado nas minhas novas funções a 17 de Julho de 1920.

O Decreto da minha nomeação foi assinado pelo Dr. Simões Lopes, então Ministro da Agricultura a quem estavam subordinadas as Escolas de Aprendizes Artífices em 1930. Deixando a direção da Escola o Dr. Silvino Bezerra, foi substituído pelo Dr. Alberto Amorim, em Março de 1918. Quando esta Escola teve conhecimento da reforma do Ensino Profissional, em 1920, operou-se em todos nós um verdadeiro alento, por sabermos que as Escolas teriam que passar por uma remodelação geral. Foi então que a administração começou a receber instruções a respeito nas fomas [?] encontrar a nova denominação dada ao ensino que era a seguinte: - "Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, cujo chefe passou a ser o Dr. João Luderitz, sendo o Dr. Francisco Montojos, um dos superintendentes.

Com a saída do Dr. Adalberto Amorim, veio para a direção desta Escola o Dr. Lycerio Schireiner [sic] trazendo em sua companhia o construtor Pasito, que começou, logo após uns dias, a construção do novo prédio, compreendendo somente a fachada e isto mesmo não completa como hoje se encontra, mas em dois terços, sendo o restante já concluído em outras administrações. Sem querer deixar de mencionar aqui o nome do Sr. Eugenio Gomes Outeiro, que substituiu o Dr. Schereiner, digo apenas que na sua administração nada de importante foi feito neste estabelecimento. Nas interinidades anteriores, como também começou [palavras rasuradas] da administração de Lycerio Schereiner, respondia pelo expediente desta Escola, designado pelo Sr. Ministro da Agricultura, o escriturário Luiz Gonzaga de Carvalho, cabia a mim também nessas ocasiões, substituí-lo, nos seus impedimentos. Por diversas vezes ainda, até mesmo na administração anterior a minha aposentadoria, mesmo com o escriturário presente, era eu convidado pelos Diretores desde o Dr. Schereiner, para servir de secretario dos mesmos. Em substituição ao Dr. Eugenio Gomes Outeiro, chegou aqui em 1925, o Sr. Valdomiro Fettermann,

trabalhador, sensato, amigo de todos, a quem se deve o resto das instalações, inclusive as do assentamento do maquinário elétrico das oficinas.

Em Setembro de 1927, deixava a direção desta Repartição o Sr. Waldomiro Fetermann, sendo substituído pelo Sr. Alcides Raupp, em Agosto do mesmo ano. Em sua gestão foi montado na oficina de Marcenaria um motor a gás pobre, o qual foi arrancado tempos depois, porque não convinha a Escola a sua permanência. Esse motor mais tarde fora cedido ao Estado em troca de uma faixa de terreno no flanco esquerdo, ao término de sua fachada. Não [sei] se pelo, pouco tempo ou se por outro imperativo qualquer, o certo é que os Diretores de então, com raras exceções, muito pouco fizeram em pró do engrandecimento desta Escola. De Paulo Sarmento, tenho viva recordação. Sua gestão passou em brancas nuvens. Apesar de ter sido seu secretário, fui no entanto uma das suas vítimas. Quanto aos srs. Antonio Carlos de Melo Barreto e Manoel Caetano de Albuquerque Melo Filho, nada posso adiantar, pois foram diretores com quem privei pouco.

Já ia me esquecendo de citar aqui o nome do Dr. Floriano Cavalcanti, que substituiu por pouco tempo o Dr. Alcides Raupp, por motivo de, após a Revolução, em 1930, haver sido afastado, em virtude de um inquérito administrativo que contra o mesmo fôra instaurado. Antes de passar á parte final deste histórico escolar, devo me referir e citar os nomes dos primeiros professores e adjuntos que por aqui passaram, como também dos que presentemente colaboram ao lado da atual administração com o nobile propósito de ver o ensino industrial atingir ao ápice de sua finalidade.

Começarei pelos professores do Curso Primário e seus adjuntos e, em seguida, os nomes dos antigos mestres de oficinas e seus contramestres. C. Primário: - Maria do Carmo Torres Navarro; Adjunto: - Maria Abigail Furtado de Mendonça. Mais tarde, como novos adjuntos, foram admitidos os seguintes: - Celina Torres Navarro e Maria do Carmo Cavalcanti.

Curso de Desenho: - Abel Juvino Pais [sic] Barreto, que lecionava simplesmente Geometria. Em 1913, foi admitido como adjunto do C. de Desenho, Raimundo Hostillo Dantas; mais tarde vieram outros: - Manoel de Moura Rabelo, para desenho e para as oficinas mais adiante citarei. Mestres de oficinas: - Paschoal Romano Sobrinho – Sap. Mais tarde substituído por Jorge Romano. Joaquim de Paula Barboza – Marcenaria, substituído por Evaristo Martins de Souza – João Viterbino de Leiros – Funilaria – Subst. por Manoel Prudencio Petit; e este substituído mais tarde por Climado Bezerra Pessôa, que atualmente encontra-se na Escola Nacional, no Rio de Janeiro. Silvino Domingos da Silva – Serralheira; - subst. – por Francisco Severo da Silva, este mais tarde subst. por Luiz Alvares de França. Já em 1918, com a vigência do Decreto nº 13.064, de 18 de Junho, foram admitidos contramestres nas oficinas das Escolas de Aprendizes Artífices. A primeira a ser contemplada foi a oficina de Marcenaria. A 20 de Junho de 1920, depois de haver realizado um concurso, era eu o vosso humilde colega nomeado para o cargo de contramestre da oficina que hoje dirijo, graças a meus dignos auxiliares. Em 1931, com a aposentadoria do mestre efetivo, Joaquim de Paula Barboza, fui nomeado interinamente para as suas funções, sendo efetivado mais tarde, por Decreto do Chefe do Governo Provisório, datado de 18 de Maio de 1931.

Na sequencia dos dias, verificando-se o aumento da frequência escolar, foram admitidos outros contramestres, em outras oficinas, os quais são os seguintes: - Salvador Carneiro, para Alfaiataria; - Manuel Inácio da Silva, Marcenaria; - Celso Virginio de Oliveira, Serralheira. Contamos hoje com

novos elementos nas oficinas que são: - na Marcenaria, Vicente Camelo da Silva, José Augusto da Silva e Paulo Nobre Barreto; na Serralheria e Mecânica, Silas Raposo da Camara e Pedro Martins de Lima. Houve outros elementos no Curso de Letras que, na minha ausência de 1932 a 1937, prestaram a estes estabelecimentos valiosos serviços a que não me era licito esquecer, são eles: Abel Furtado de Mendonça e Menezes; Drs. Edgar Barboza e Ciro Barreto de Paiva. Reportando-me ainda aos antigos serventuários, preciso citar aqui os nomes dos seguintes: - Virgílio Vieira de Melo 1º Porteiro, que hoje diferente daquele rapaz vistoso de outrora a quem meus filhos viram e respeitaram, agora coitado, já velho e doente o vejo mais das vezes pelas ruas desta cidade, indo às vezes ao seu encontro, levar-lhe uma palavra de consolo, povoando o meu cérebro aquela sentença poética e filosófica do grande Ferreira Itajubá: “- Destino, quanto és mau”; foram seus substitutos, 1º Antonio Ataliba Filho e Aristo Tavares Ferreira, pai do Cel. Jacinto Tavares Ferreira. O Sr. Aristo Tavares, faleceu nesta capital, à rua Upanema, no dia 12 de Novembro de 1930. Depois de sua morte, foi nomeado o Sr. Luiz Maximo de Araújo, que passou pouco tempo.

Mais tarde, pela influencia do Sr. Rodolfo Fuch, Fiscal da Escolas [sic] do Norte, foi nomeado Porteiro-Almoxarife desta Repartição o sr. Randolpho H. de Souza, o qual presentemente é o nosso almoxarife. Como Porteiro simplesmente encontra-se o Sr. José H. de Santana; como serventes os srs. Oscar Viana Sales, que vem desde 1928 e Miguel da Camara Filho, desde 1931. A Escola Industrial de Natal, meus caros colegas, conta atualmente com um corpo docente constituído, em sua maioria, de elementos novos que honram, sobremodo, o nosso estabelecimento. Quando me refiro a elementos novos, não desejo apenas apontar aqueles novos pela idade: Não, absolutamente não, mas igualmente àqueles que sendo mais idosos, têm valor e merecem os nossos respeitos, como [palavra ilegível] ser os colegas Aurelio Cavalcanti e outros. Assim sendo, ei-los por mim citados: - Aurelio Cavalcanti, Pedro Pinheiro de Souza, Severino Joaquim da Silva, Alvamar Furtado, Rivaldo Pinheiro, Estelio Ferreira, Geraldo Serrano, Irineo Martins de Lima, Ruth Marinho Souto, Maria Angelita Marinho, Djanira Dalva, Maria Candida Leite, Maria de Lourdes Guilherme, Ody Freire de Oliveira, José Augusto da Silva, Moacir Xavier, Luiz Lunguinho de Oliveira, Silas Raposo da Camara, Paulo Nobre, Pedro Martins de Lima que se acha ausente. Como auxiliares da administração existem funcionários que igualmente merecem os nossos louvores que são: - Rodolfo H. de Souza, Ary de Melo Lima (ausente), Edgar Eduardo Fernandes, Zuleide Magalhães, José Hipolito de Santana, Oscar Sales, Miguel H. da Camara Filho, José Lourenço Freire, Arnaldo Barboza Lima, Salete Romano, Jandira Vieira, Debora Machado, João Manoel e Luiz Antonio. Rematando finalmente ao desativado histórico escolar, volto a falar ainda em torno dos Diretores. Como substituto do Dr. Manoel Caetano, foi nomeado o Dr. Jeremias Pinheiro da Camara Filho em tão boa hora para dirigir os destinos deste educandário, cujas funções assumira em 18 de Setembro de 1939.

Sem desejar ferir a sua modéstia, devo dizer, e até o faço por ser ato de justiça, que 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 inda mesmo que cause escândalo”. O que peço e o que espero de meus colegas é que todos reconheçam esta verdade e não me julguem leviano em afirmar aquilo que as nossas consciências mandam que proclame. Com estas considerações,

meus colegas, termino este despretensioso histórico, pedindo que desculpeis o enfadonho e obscuro momento em que estivestes mergulhado por esse lapso de tempo.

Anexo IV - Capa e índice da obra Instrução Moral e Cívica, de Araújo Castro (1926)

