

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Francisco Carlos Oliveira de Sousa

**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)**

NATAL – RN

2015

Francisco Carlos Oliveira de Sousa

**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 apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlúcia Menezes de Paiva.

Seção de Informação e Referência  
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Sousa, Francisco Carlos Oliveira de.

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) / Francisco Carlos Oliveira de Sousa. – Natal, RN, 2015.

275 f. : il.

Orientadora: Marlúcia Menezes de Paiva.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Escolas profissionais - Tese. 2. Formação profissional - Tese. 3. Ensino técnico – Tese. 4. Instituições escolares - Tese. I. Paiva, Marlúcia Menezes de. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 377.36

# Francisco Carlos Oliveira de Sousa

## **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 apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlúcia Menezes de Paiva.

## BANCA EXAMINADORA

---

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

---

Prof. Dr. Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes (Examinador interno)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

---

Prof. Dr. Raimundo Nonato Araújo da Rocha (Examinador interno)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

---

Prof. Dr. José Mateus do Nascimento (Examinador externo)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zuleide Fernandes de Queiroz (Examinadora externa)  
Universidade Regional do Cariri – URCA

---

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

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olívia Moraes de Medeiros Neta (Examinadora suplente externa)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Aos trabalhadores do meu país; em especial, àqueles que não tiveram a oportunidade de estudar, dedico este trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, meus primeiros mestres, por transformarem nosso lar em minha primeira escola, na qual recebi inúmeras lições de vida e apoio incondicional ao processo de aprendizagem contínua.

À minha esposa, Jeane, companheira e musa inspiradora, e aos meus filhos Victor Douglas e Paulo Victor, pelo apoio e compreensão demonstrados durante os desafios interpostos à execução deste trabalho.

À professora Dr.<sup>a</sup> Marlúcia Menezes de Paiva, pela competência, integridade e paciência com as quais conduziu a orientação desta tese. Sem as suas contribuições, tudo teria sido muito mais difícil.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, sobretudo àqueles que participaram dos seminários doutorais e aos membros da Banca Examinadora, pelas contribuições a este trabalho acadêmico.

À professora Maria do Carmo, responsável pela correção linguístico-textual, o meu apreço. A sua competência contribuiu, sobremaneira, para uma melhor apresentação deste trabalho.

Aos amigos com os quais convivi e partilhei os desafios de realizar uma pós-graduação em nosso país. Em especial, ao grupo de professores de História, aos funcionários e bolsistas do arquivo central da Instituição e demais parceiros do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, pelo apoio e incentivo recebidos.

A todos os ex-alunos e professores da Instituição educativa escolar investigada nesta tese, não só por responderem questionário e concederem entrevistas mas também por me auxiliarem na reconstituição histórico-sociológica de uma época, que, sem essas contribuições, correria o risco de se perder no tempo.

Agradeço, enfim, àqueles(as) que, direta ou indiretamente, contribuíram para a consecução deste trabalho. O fato de não citar a todos revela uma concreta impossibilidade; jamais uma deliberada omissão.

A história da escola não é necessariamente a história do melhor dos mundos, nem de uma instituição uniforme no tempo e no espaço. Desenvolve-se, desde os aspectos morfológicos, funcionais e organizacionais até os aspectos curriculares, pedagógicos e vivenciais, numa complexa malha de relações intra e extramuros, cuja evolução se apresenta profundamente marcada pela sua inscrição nas conjunturas históricas locais (MAGALHÃES, 2004, p. 124)

## RESUMO

Esta tese propõe-se investigar a formação escolar profissional de jovens para o mundo do trabalho, realizada na instituição, cujas denominações, no recorte temporal delimitado (1909-1971), foram: Escola de Aprendizes Artífices, Liceu Industrial, Escola Industrial, Escola Industrial Federal e Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. O *corpus* documental da investigação inclui legislação, livro de matrículas, atas de reuniões, relatórios, registro de empregados, correspondências e impressos. Nos procedimentos metodológicos, recorreu-se à investigação documental, bibliográfica, iconográfica, aplicação de questionários e realização de entrevistas. A orientação teórico-metodológica para análise das fontes ancora-se, principalmente, nas reflexões de Justino Magalhães (2004), Paolo Nosella e Ester Buffa (2009), por entender-se que historiar uma instituição escolar é compreender e esclarecer os processos e compromissos sociais como condição instituinte de regulação e de manutenção normativa, levando-se em conta os comportamentos, representações e projetos dos sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto. A instituição escolar investigada foi criada pelas determinações do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, com o intento de formar operários e contramestres para a indústria local/estadual. Considerando-se esse intento, a investigação empreendida evidenciou três fases no percurso histórico institucional: a primeira (1909-1942), engloba desde a criação da Escola de Aprendizes Artífices até o período do Liceu Industrial, momento em que se desenvolve a educação de natureza social, com o ensino elementar de ofícios e a formação para a manutenção da ordem; a segunda (1942-1963), referida como uma fase de transição, abrange, essencialmente, o período da Escola Industrial de Natal, quando são oferecidos cursos básicos do ginásio industrial e se conjuga a formação para a proteção social com alterações em direção à finalidade oficial da instituição; a terceira (1963-1971) abrange a fase final da Escola Industrial, o período da Escola Industrial Federal e a fase inicial da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, quando, sob o contexto do nacional-desenvolvimentismo, foram instituídos cursos técnicos, modificações no corpo docente e discente, bem como na estrutura física institucional. Com as mudanças verificadas, conclui-se que se eliminaram, gradualmente, as contradições entre a formação ministrada na Escola e as necessidades do mercado de trabalho e se ampliaram as possibilidades de inserção profissional de seus egressos.

**Palavras-chave:** Escolas profissionais. Formação profissional. Ensino técnico. Instituições escolares.

## ABSTRACT

This dissertation proposes to investigate the vocational training of young adults for the world of work carried out in the Institution whose names in the delimited temporal cut-off (1909-1971) were: Escola de Aprendizes Artífices, Liceu Industrial, Escola Industrial, Escola Industrial Federal e Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (School of Artificer Apprentices, Industrial Lyceum, Industrial School, Federal Industrial School, and Federal Technical School of Rio Grande do Norte). The documental *corpus* of investigation includes legislation, student enrollment registrations, minutes of meetings, reports, employees' files, correspondence, and printed matter. In the methodological procedures, it was used documental, bibliographic, and iconographic investigation, questionnaire administration as well as interviews. The theoretical-methodological orientation for the source analysis is specially based in Justino Magalhães's, Paolo Nosella's and Ester Buffa's (2009) reflections. Relating the history of an educational institution means to understand and clarify the processes and social commitments as an instituting condition of regulation and normative maintenance, taking into account the behaviors, representations, and projects of subjects in relation to material and sociocultural reality of context. The Decree No. 7.566 of July, 23, 1909, created the investigated educational institution whose goal was to train workers and foremen for local/state industry. Considering this purpose, the investigation made evident three stages in the institutional historical trajectory: the first phase (1909-1942) encompasses the creation of the School of Artificer Apprentices and the Industrial Lyceum, a period for the development of social nature education along with craftworks elementary instruction, and training for the sustainment of order; the second one (1942-1963) is referred to as a transitional phase; it essentially includes the period of the Industrial School of Natal, when basic courses of the industrial senior high school are offered and there is a combination of training for the social protection with changes towards the official purpose of the Institution; the third one (1963-1971) comprises the final phase of the Industrial School of Natal, the time period of the Federal Industrial School, and the initial phase of the Federal Technical School of Rio Grande do Norte when, under the national-developmentalism context, technical courses were established, modifications in teaching staff and student body were introduced as well as in the physical institutional structure. With the verified changes, the study concludes that contradiction between training given in the School and the needs of labor market were gradually eliminated, and possibilities of professional insertion for alumni were expanded.

**Key words:** Professional schools. Professional qualification. Technical education. School institutions.

## RESUMEN

Esta tesis se propone investigar la formación escolar profesional de jóvenes para el mundo del trabajo, realizada en la institución, cuyas denominaciones, en el recorte temporal delimitado (1909-1971), fueron: Escola de Aprendizes Artífices, Liceu Industrial, Escola Industrial, Escola Industrial Fedearal y Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. El *corpus* documental de la investigación incluye legislación, libro de matrículas, actas de reuniones, informes, registro de empleados, correspondencia e impresos. En los procedimientos metodológicos, se recurre a la investigación documental, bibliográfica, iconográfica, aplicación de encuestas y realización de entrevistas. La orientación teórico-metodológica para análisis de las fuentes se basa, sobre todo, en las reflexiones de Justino Magalhães (2004), Paolo Nosella y Ester Buffa (2009), a través de la cual se entiende que historiar una institución escolar es comprender y aclarar los procesos y compromisos sociales como condición instituyente de regulación y de manutención normativa, llevándose en cuenta los comportamientos, representaciones y proyectos de los sujetos en la relación con la realidad material y sociocultural del contexto. La institución escolar investigada fue creada por las determinaciones del Decreto 7.566, de 23 de septiembre de 1909, con el intento de formar obreros y encargado del taller para la industria local/provincial. Considerándose ese intento, la investigación emprendida se pudo evidenciar tres fases en el recorrido histórico institucional: la primera (1909-1942), engloba desde la creación de la Escola de Aprendizes Artífices hasta el período del Liceu Industrial, momento en que se desarrolla la educación de naturaleza social, con la enseñanza elemental de oficios y la formación para la manutención del orden; la segunda (1942-1963), referida como una fase de transición, abarca, esencialmente, el período de la Escola Industrial de Natal, cuando son ofrecidos cursos básicos de la enseñanza media industrial y se conjuga la formación para la protección social con alteraciones hacia la finalidad oficial de la institución; la tercera (1963-1971) abarca la fase final de la Escola Industrial, el período de la Escola Industrial Federal y la fase inicial de la Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, cuando, bajo el contexto del nacional-desarrollismo, fueron instituidos los cursos técnicos, cambios en el cuerpo docente y estudiantil, así como en la estructura física institucional. Con los cambios verificados, se concluye que se eliminaron, gradualmente, las contradicciones entre la formación ministrada en la Escuela y las necesidades del mercado de trabajo y se ampliaron las posibilidades de inserción profesional de sus egresos.

**Palabras-clave:** Escuelas profesionales. Formación profesional. Enseñanza técnica. Instituciones educacionales.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cerimônia de encerramento do ano letivo de 1910.....	82
Figura 2 – Batalhão Escolar discente em exercícios de esgrima (1913).....	83
Figura 3 – Inauguração do Natal Clube (1906). Local onde funcionou provisoriamente a Escola de Aprendizes Artífices (na transição dos anos letivos de 1913-1914).....	89
Figura 4 – Edifício no qual funcionou a Instituição no período de 1914 a 1967.....	90
Figura 5 – Exposição e venda de trabalhos realizados por alunos da Escola Industrial de Natal (1942).....	99
Figura 6 – Solenidade de Colação de Grau, presidida pelo diretor Jeremias Pinheiro. Salão Nobre da Escola Industrial de Natal (1950).....	109
Figura 7 – Ex-aluno Ernani Silva, com a farda da Escola Industrial de Natal (1948).....	110
Figura 8 – Cerimônia de Formatura, na quadra de esportes da Escola Industrial de Natal (1945).....	112
Figura 9 – Alunos no refeitório da Escola Industrial de Natal (1965).....	129
Figura 10 – Vista aérea da Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte (1966).....	134
Figura 11 – Dr. Sebastião Fernandes de Oliveira, 1º diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte (s.d).....	141
Figura 12 – Primeira equipe de funcionários da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte (1910).....	142
Figura 13 – Apresentação de Coral durante a Hora Cívica, com destaque para o integrante do Corpo de Vigilantes, cuja braçadeira o caracteriza (primeiro aluno da esquerda para a direita na fila inicial) (1950).....	150
Figura 14 – Posse de Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, na Escola Técnica Nacional (1954).....	153
Figura 15 – Instalação e posse do Conselho de Representantes (1961).....	155
Figura 16 – Grupo de estudantes formados pela CBAI, em Curitiba-PR (1964).....	169
Figura 17 – Menores em cerimônia na Escola (1910). Detalhe da imagem reproduzida na página 82.....	177
Figura 18 – Cerimônia de premiação do <i>Melhor Aluno</i> do curso de Mecânica, patrocinada pela Volkswagen (1973).....	194

Figura 19 – Apresentação do trabalho discente “ <i>Eu e os outros</i> ” (1969).....	195
Figura 20 – Mapa de Natal, com endereços da Instituição (1909-1971) e procedência espacial do corpo discente (1963-1971).....	198
Figura 21 – Eufrásio Silva Trindade, ex-aluno de Alfaiataria. Entrevista em 2006.....	210
Figura 22 – Turma de estagiários da Escola Industrial de Natal na SUDENE (1967).....	236
Figura 23 – Assinatura de convênio ETFRN-Volkswagen (1974).....	239

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Inauguração das Escolas de Aprendizes Artífices (por unidades da Federação).....	66
Quadro 2 – Matrículas nos cursos diurnos das Escolas de Aprendizes Artífices (1910).....	69
Quadro 3 – Indústrias no Rio Grande do Norte (resumo em 1907).....	74
Quadro 4 – Estabelecimentos Industriais do Nordeste em 1920.....	76
Quadro 5 – Indústrias do Rio Grande do Norte por Setores de Produção (1920).....	77
Quadro 6 – Secções e Cursos do Ensino Industrial Básico.....	115
Quadro 7 – Atividade industrial no Rio Grande do Norte. Censos de 1960 e 1970: confronto dos resultados.....	123
Quadro 8 – Escola Industrial de Natal. Matrículas em 1964.....	127
Quadro 9 – Corpo discente: procedência geográfica. 1ª Série dos cursos técnicos (1963-1971).....	196
Quadro 10 – Escola de Aprendizes Artífices/Liceu Industrial. Matrículas nos cursos diurnos (1910-1942).....	201
Quadro 11 – Escola de Aprendizes Artífices/Liceu Industrial do Rio Grande do Norte. Alunos formados (1910-1941).....	202
Quadro 12 – Escola de Aprendizes Artífices. Alunos Formados (1910-1917).....	204
Quadro 13 – Escola Industrial de Natal. Alunos diplomados (1942-1963).....	213
Quadro 14 – Situação profissional de alunos diplomados (1950-1955).....	218
Quadro 15 – Situação profissional de alunos diplomados (1940-1963).....	220
Quadro 16 – Cursos técnicos: fluxo de ingresso e saída na Instituição (1963-1974).....	227

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução da Indústria no Rio Grande do Norte (1907-1940).....	75
Tabela 2 – Evolução da Indústria no Rio Grande do Norte (1940-1960).....	102
Tabela 3 – Escola de Aprendizes Artífices/Liceu Industrial do Rio Grande do Norte. Taxa de conclusão de curso (1910-1937).....	201
Tabela 4 – Liceu Industrial/Escola Industrial de Natal. Situação profissional de alunos diplomados (1940-1949).....	216
Tabela 5 – Situação profissional de alunos diplomados (1956-1963).....	220
Tabela 6 – Percurso histórico institucional (comparativo: matrículas, concluintes, inseridos).....	230

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PERCURSOS PARA A ESCRITA DA HISTÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA .....</b>	<b>15</b>
1.1	O percurso do pesquisador .....	15
1.2	A revisão da literatura .....	21
1.3	Do recorte temporal aos fundamentos teórico-metodológicos: as bases da investigação .....	31
1.4	Mananciais da pesquisa: arquivos e fontes consultadas .....	39
1.5	A tessitura da escrita: organização e estrutura da tese.....	41
<b>2</b>	<b>GENEALOGIA DA REDE FEDERAL DE ENSINO INDUSTRIAL .....</b>	<b>44</b>
2.1	A escola no quadro das instituições educativas .....	44
2.2	A instituição escolar no Brasil da Primeira República .....	50
2.3	As Escolas de Aprendizizes Artífices: o ensino profissional para desfavorecidos da fortuna.....	59
<b>3</b>	<b>DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES À ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE: FASES DA FORMAÇÃO ESCOLAR PROFISSIONAL .....</b>	<b>71</b>
3.1	Em nome da ordem: a fase do ensino primário de ofícios e a formação para a proteção social .....	71
3.2	Entre mudanças e permanências: a fase de transição .....	101
3.3	Em nome do progresso: a fase do ensino secundário e a formação técnica para o mundo do trabalho .....	118
<b>4</b>	<b>AGENTES E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO INSTITUCIONAL .....</b>	<b>139</b>
4.1	Gestores e docentes: os agentes da educação escolar .....	139
4.1.1	Os gestores .....	140
4.1.2	Os docentes .....	160
4.2	Discentes: os sujeitos da educação institucional .....	175

<b>5</b>	<b>EM BUSCA DE EGRESSOS: APROVEITAMENTO ESCOLAR E DESTINO DE VIDA DOS ALUNOS FORMADOS .....</b>	<b>200</b>
<b>5.1</b>	<b>Aonde foram os artífices? .....</b>	<b>200</b>
<b>5.2</b>	<b>A inserção na transição: perspectivas e limites .....</b>	<b>212</b>
<b>5.3</b>	<b>Procuram-se técnicos .....</b>	<b>225</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: TECENDO NEXOS .....</b>	<b>241</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>247</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>261</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>267</b>

# 1 PERCURSOS PARA A ESCRITA DA HISTÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

A reconstituição histórica pensada para nossa tese de doutorado envolve a leitura do conhecimento produzido, o levantamento de documentos e a busca de testemunhos, falas, depoimentos, que concedam a interação entre o tempo do objeto investigado e o tempo de reviver a história de uma instituição educativa escolar centenária. Ao reconstruir a história do objeto a investigar, o historiador conduz-se pelo encontro de si mesmo com instituições educativas que o formaram nas fases constitutivas da vida humana. Entre estas, a família, a Igreja, as escolas primária e secundária, a fábrica, o sindicato e a Universidade.

## 1.1 O percurso do pesquisador

Etimologicamente, como afirma Saviani (2007), o vocábulo *instituição* é dotado de variados significados, mas, em quatro acepções catalogadas pelo autor, sobressai o que elas têm em comum – a instituição caracteriza-se por sua estrutura material, organizada para atender necessidades humanas de natureza permanente. Ou seja, a instituição é identificada por sua eminente natureza social, constituída em função das frequentes necessidades geradas pelas relações entre os homens, as quais se propagam em diferentes esferas: na formação de grupos consanguíneos, no mundo do trabalho ou nas organizações escolares.

Sob essa perspectiva, assume primazia a instituição familiar, uma vez que se mostra diretamente responsável pelas bases da primeira educação. Bem à semelhança do que nos sucedeu. Nasci em 1960, na cidade litorânea de Macau (Rio Grande do Norte), e lá permaneci até o ano de 1971. Terceiro dos seis filhos de José Gomes de Souza e Maria de Lourdes de Souza, herdei de meus pais certos princípios de educação familiar e social – entre estes, a perseverança –, resultantes daquilo que Saviani (2007) define como atividade pedagógica primária.

Ainda na fase da infância, minha educação familiar foi complementada pela de outras instituições educativas, como a Igreja Católica, o Sindicato dos Trabalhadores na Indústria de Extração do Sal de Macau, do qual meu pai era funcionário, e aquela instituição que se expressa na forma clássica de escola formal.

A educação escolar primária (de 1965 a 1972), sob o contexto do regime de exceção instalado no Brasil a partir de 1964, teve início na escolinha doméstica de Dona Maria Degas, como era mais conhecida a senhora Maria Barbosa Alves, minha segunda professora (a primeira fora minha mãe), onde eu e meus irmãos iniciamos as aquisições básicas da leitura, da caligrafia e da aritmética, conhecimentos que foram ampliados no Ginásio Nossa Senhora da Conceição, então dirigido pelo padre João Penha Filho, pároco de Macau, e no Instituto Monsenhor Honório, nos quais me foram acrescidos outros conhecimentos, como as artes e os esportes, e consolidados os preceitos morais da religião católica apostólica romana.

Bem nessa época, uma intercorrência fez-se marcante, mudando os rumos da nossa história. O processo de mecanização das salinas provocou uma crise sem precedentes no município de Macau, gerando desemprego em massa e desarticulando o Sindicato dos Salineiros. Atingida pelos efeitos do expressivo êxodo ocorrido, fenômeno social que mais tarde eu definiria como a “diáspora macauense” (SOUSA, 2008, p. 167), em junho de 1971, nossa família migrou para Natal. Na capital potiguar, uma das primeiras providências de meus pais foi matricular os filhos em escola pública. Só então concluímos o denominado 1º grau menor, no Grupo Escolar Café Filho<sup>1</sup> (na fronteira entre o bairro Rocas e a comunidade de Brasília Teimosa), e, em seguida, após aprovação no Exame de Admissão, o 1º grau maior, no Instituto Padre Monte<sup>2</sup> (na divisa entre os bairros Rocas e Ribeira).

Essa primeira educação formal, estruturada como normativa, sistematizada por séries, programas de estudos, atividades cívicas e festivas, conduziu-me, certo tempo depois, ao ingresso na mais conceituada instituição escolar profissionalizante do estado. Assim é que, em 1977, já adolescente, ingressei, por processo seletivo, no 2º grau da então denominada Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN)<sup>3</sup>. Esse fato foi considerado memorável por minha família, uma vez que, mesmo trabalhando desde os 14 anos de idade, fui aprovado para o curso técnico em Edificações.

Mas a euforia familiar inicial resultou em desapontamento, pois minhas fragilidades nas ciências exatas prenunciaram o veredicto: minhas habilidades vocacionais impediam minha permanência na Escola Técnica e me direcionavam para as humanidades. A ETFRN de outrora tornava-se, doravante, uma menção ímpar em minha formação escolar, uma vez que,

---

<sup>1</sup> Na mesma edificação de outrora, com algumas reformas, funciona atualmente a Escola Estadual Café Filho.

<sup>2</sup> Atual Escola Estadual Padre Monte.

<sup>3</sup> Esta era a denominação em vigor no período em que estudei na Instituição (1977-1979). Entretanto, como explicaremos adiante, desde 1909 – quando de sua criação – até 1999, a Instituição recebeu cinco diferentes denominações.

nessa instituição, ciente das dificuldades com as disciplinas das ciências exatas, percebi os roteiros formativos a seguir.

Nesse período, vivia-se a crise do regime de exceção instalado no Brasil, e a busca pela compreensão desse contexto estimulava-me a curiosidade pelo conhecimento histórico. Assim, diante das aludidas dificuldades, saí da ETFRN, para só retornar após transcorridas três décadas, como esclarecerei mais adiante.

Em 1980, impelido pela necessidade de concluir o curso secundário, estudei o último ano do 2º grau no turno noturno do Instituto Padre Monte, no qual havia cursado o 1º grau maior. Meu intento era concluir essa etapa do ensino e prestar o vestibular para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Entretanto, as necessidades familiares e pessoais dificultaram minha preparação.

Sem êxito na primeira tentativa, e pressionado pelas condições materiais, fui trabalhar na Indústria Têxtil Seridó S/A, empreendimento, à época, vinculado ao grupo empresarial União de Empresas Brasileiras (UEB). Situava-se ali um novo e considerável obstáculo à minha meta de ingressar em uma universidade pública federal.

Aqui delineia-se a imagem da fábrica, instituição emblemática do mundo do trabalho no modo de produção capitalista, cujo dia a dia revelou-se inóspito a minhas pretensões de estudante de nível secundário. Assim, imerso na rotina fabril imposta pelo capital, só reuni condições suficientes para suplantá-la doze anos depois, quando a empresa na qual trabalhava já mudara a razão social para Coteminas do Nordeste S/A, empreendimento cujo controle acionário estava sob o domínio de José Alencar Gomes da Silva, que, de 2003 a 2011, de forma surpreendente, foi vice-presidente do Brasil no governo do ex-operário Luís Inácio Lula da Silva.

Nesse ínterim, as responsabilidades advindas do matrimônio prenderam-me ainda mais ao emprego na fábrica. Era indispensável não correr riscos e garantir o sustento existencial e material de minha família. Mas o roteiro a seguir, então postergado, não esmorecera, de modo que, finalmente aprovado no vestibular, em 1992, já sob a redemocratização nacional<sup>4</sup>, ingressei no curso de Licenciatura e Bacharelado em História da UFRN. Embora ainda continuasse trabalhando na indústria têxtil Coteminas do Nordeste S/A, uma nova fase começava e horizontes iam-se ampliando para a desejada formação universitária.

---

<sup>4</sup> A partir de 1985, com a eleição indireta de Tancredo Neves (no Colégio Eleitoral), chegou ao fim o período de 21 anos do regime de exceção instalado no Brasil com o golpe civil-militar de 1964 e o conseqüente retorno do País ao Estado Democrático de Direito.

Agora, mais do que nunca, era preciso transpor obstáculos; em especial, aqueles de natureza epistemológica. Isso me relembra a vivência na instituição universitária, na qual, ao longo do curso de graduação, essa formação torna-se ainda mais evidente, vindo a alcançar, em parte, sua culminância nas pesquisas para a elaboração da monografia. Desafiado a escolher o objeto a estudar, decidi por aquele que marcara a sociedade na qual vivi a infância, ou seja, o processo histórico de construção e desmoronamento da instituição sindical dos trabalhadores de salinas de Macau, cidade cuja produção de sal marinho é a maior do Brasil. O trabalho monográfico elaborado na graduação e publicado como artigo, sob o título *O sindicalismo salineiro no Rio Grande do Norte: 1964-1974* (SOUSA, 1998)<sup>5</sup>, com seus fundamentos teórico-metodológicos, proporcionou-me enveredar pelos desafios da pesquisa e da produção do conhecimento histórico.

Nos dois últimos anos do curso de História (1995-1996), a ideia de lecionar impôs-se: era preciso decidir entre o labor fabril, no qual atuei e militei por cerca de 14 anos, e o trabalho docente. Escolha feita, em 1996, decidi sair da fábrica e comecei a lecionar no Colégio e Curso Seta, instituição escolar da rede privada, situada na cidade de Parnamirim, região metropolitana de Natal. A conclusão da Licenciatura e Bacharelado em História, realizada em 1997, ia consolidando essa minha decisão profissional. À espera de concursos públicos, a partir desse ano, por meio de convite ou de processos seletivos, passei a lecionar em colégios particulares da capital do estado.

Pouco tempo depois, o desejo e a força de vontade levaram-me ao primeiro concurso público para professor substituto no Departamento de História da UFRN, categoria profissional para a qual fui aprovado em dois períodos distintos (1999 e 2003). As aprovações acentuaram mais e mais o incansável desejo pela qualificação continuada no mestrado e no doutorado.

Impelido por obrigações de variadas naturezas, decidi, em 2000, concorrer ao mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. À época, a universidade ainda não oferecia mestrado em História, daí minha escolha. Aprovado no processo seletivo, o mestrado em Ciências Sociais revelou-se benéfico à minha formação acadêmica, intelectual e epistemológica.

Esse rito de passagem, da graduação para a pós-graduação, tornou ainda mais evidente que “[...] o ato de conhecer dá-se *contra* um conhecimento anterior, destruindo

---

<sup>5</sup> Artigo publicado pela Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-EDUFRN, na revista *Caderno de História*, Natal, n. 2/1, p. 70-90, jul./dez. 1996; jan./jun. 1997, 1998.

conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é o obstáculo à espiritualização” (BACHELARD, 1996, p. 17, grifo do autor). Em sendo assim, minha aprovação no mestrado em Ciências Sociais ampliou pouco a pouco minha rejeição ao senso comum e reforçou a procura pelo indispensável aprimoramento do espírito científico.

No curso de mestrado (2000-2002), a instituição pesquisada foi novamente o Sindicato dos Trabalhadores de Salinas de Macau, decisão que permitiu o aprofundamento histórico e metodológico do trabalho que realizara na pesquisa monográfica de graduação. Na dissertação *Das salinas ao sindicato: a trajetória da utopia salineira*, realizada sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Brasília Carlos Ferreira, objetivei reconstituir o processo de estruturação e desestruturação da entidade sindical operária, no recorte temporal de 1964-1974.

Essa instituição sindical representava, para os operários de salinas de Macau, embora, de início, muitos não tivessem ciência disso, uma verdadeira *escola de cidadania* (SOUSA, 2008). Em contrapartida, a construção da luta coletiva e de classe pela existência humana e material encontraria abrigo no interior da organização sindical. Nessa instituição, os trabalhadores conquistariam pouco a pouco subsídios para compreender a dimensão do labor proletário na produção da riqueza material. Decorre daí a relevância histórica da entidade sindical como *escola de cidadania*, em dimensão mundial, especialmente em nosso país, como defendido no trabalho de dissertação.

Essa espécie de escola de cidadania é realçada com argúcia por Saviani (2007, p. 7), ao observar que há “[...] uma imbricação de instituições de diferentes tipos, não necessariamente educativas que, nem por isso, deixam de cuidar, de algum modo, da educação [...]”, entre as quais sobressaem os sindicatos, as agremiações políticas, as igrejas e as associações de múltiplas naturezas.

Ainda durante a realização do mestrado, submeti-me a uma série exitosa de quatro concursos públicos, ao mesmo tempo em que renunciei aos vínculos com as instituições privadas de educação. Inclusive, ao cargo de professor de História na Universidade Potiguar, instituição de ensino superior privada onde lecionei durante três períodos letivos (2003-2005).

No primeiro desses concursos, fui aprovado para a rede pública estadual de ensino; no segundo, para a rede de ensino municipal; já no terceiro, ingressei como historiador no Setor de Patrimônio Histórico, Artístico e Arqueológico da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo da Prefeitura de Natal. Ali, posteriormente, fui o responsável pelo Setor de Pesquisa e Estatística, estreitando os vínculos com o ofício de pesquisador. Em 2006,

enfim, ingressei na rede federal de ensino, na condição de professor efetivo de História do então Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), atualmente Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFRN). Essa aprovação em concurso público consolidou meu retorno à instituição que outrora fora a Escola Técnica Federal.

O retorno à instituição na qual fora aluno do curso de Edificações nos últimos anos da década de 1970 estimulava-me deveras aquele desejo pela qualificação continuada, agora no nível de doutorado. As afinidades de minha formação acadêmica com a História direcionaram-me para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, notadamente para a Linha de Pesquisa História da Educação, Práticas Socioeducativas e Usos da Linguagem. Contudo, de modo semelhante ao que ocorrera na *ego-história* de Georges Duby (1993), era indispensável fazer escolhas.

E as fiz, aproximando-me da similaridade com o dilema desse historiador, na medida em que era na história da educação “[...] que eu instalaria minha oficina de trabalho. Mas se trata de um domínio imenso. Eu tinha de decidir onde precisamente situar-me [...]” (DUBY, 1993, p. 9). Na resolução desse dilema, fortaleceu-se, com minha aprovação no curso de doutorado em Educação, a escolha pela história das instituições educativas; de maneira especial, as escolares.

Nos desdobramentos desse dilema, de forma similar às agruras que ocorreram ao medievalista Duby (1993, p. 7), que me serviu de guia naquele momento, “[...] começa então, exatamente neste ponto, um longo trajeto. A escolha que fiz [...] determinou tudo o que veio em seguida [...]”. Nessa etapa de minha formação acadêmica, intelectual e epistemológica, eu seguiria adiante com o projeto que submeti ao processo de seleção do doutorado, *A Escola Industrial de Natal sob influência da Segunda Guerra Mundial: a instituição entre o arcaico e a modernização*, aprovado com sugestões de alterações.

Com a orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Marlúcia Menezes de Paiva, decidi-me por mudar o recorte cronológico inicialmente estabelecido no projeto, que se deslocaria do período da Segunda Guerra Mundial para a abrangência de um recorte temporal mais extenso, capaz de agregar maior acervo documental para a reconstituição histórica daquela instituição escolar, na qual fui aluno e atualmente sou professor de História nos cursos Técnicos Integrados e na Licenciatura em Geografia.

O trabalho histórico – como argumenta Certeau (1982) – reúne documentos que são o suporte da escrita historiográfica, mas também deve reunir o “estado da questão”

investigada, donde cada resultado individual se inscreve numa rede de conhecimentos que dependem uns dos outros e cuja combinação forma a história que se pretende reescrever. Em suma, diria Certeau (1982, p. 56), na operação historiográfica, “[...] o gesto que liga as ‘ideias’ aos *lugares* é, precisamente, um gesto de historiador”. Considerando-se que outros pesquisadores nos precederam nesta operação historiográfica, torna-se imprescindível revisarmos a literatura produzida a respeito do nosso objeto de estudo.

## 1.2 A revisão da literatura

A historicidade da instituição educativa a investigar, que recebeu denominações diferentes de acordo com cada plano de formação escolar, pressupõe, nos limites da temática deste trabalho de doutorado – Educação escolar da criança e do jovem e a formação para a vida profissional – a apreensão da literatura que aborda seu percurso histórico na sociedade, no recorte temporal delimitado (1909-1971), que incide desde a Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte (1909 a 1937), Liceu Industrial (de 1937 a 1942), Escola Industrial de Natal (de 1942 a 1965), Escola Industrial Federal de Natal (de 1965 a 1968) até a sua mudança para Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (a partir de 1968).

Nesse sentido, a revisão da literatura pertinente à história da instituição de ensino profissionalizante pesquisada centra-se nos trabalhos de Guimarães e Baracho (2006), Bezerra (2006), Gurgel (2007, 2008), Medeiros (2011), Silva (1991), Silva (2012), Meireles (2006), Pegado (2006), Ferreira (2008), Medeiros, Sousa e Araújo (2007), Camelo e Moura (2006).

No âmbito nacional, a história dessa instituição de ensino profissionalizante principia em 23 de setembro de 1909, quando o então presidente da República Nilo Procópio Peçanha (1909-1910) autorizou, por meio do Decreto nº 7566, a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), com instalações previstas para as capitais dos estados brasileiros. Conforme Cunha (2000), as exceções foram o Rio de Janeiro, à época Distrito Federal (em razão de divergências com o governo estadual de Alfredo Backer<sup>6</sup>, que negara auxílio à instalação do estabelecimento), e

---

<sup>6</sup> Segundo Cunha (2000), diante da falta de suporte do governador para a instalação da Escola de Aprendizes Artífices, o presidente da República, Nilo Peçanha, acatou o apoio da Câmara Municipal de Campos (sua terra natal) e sediou a Instituição naquela cidade, e não na capital do estado, como ocorreu nas demais unidades da Federação.

Porto Alegre, onde já funcionava, a contento, o Instituto Parobé, posteriormente incorporado à rede federal de ensino profissionalizante.

A revisão da literatura pertinente evidenciou que, na capital do Rio Grande do Norte, a Escola de Aprendizes Artífices (denominação que perdurou até 1937) foi instalada no dia 1º de janeiro de 1910, conforme Guimarães e Baracho (2006), no prédio do outrora Hospital da Caridade, edificação onde atualmente funciona a Casa do Estudante. A Escola de Aprendizes Artífices, implantada em Natal, assim como suas congêneres, destinava-se aos filhos dos desfavorecidos da fortuna, com o intento de formar, em regime de externato, operários para o trabalho manual e mecânico na incipiente indústria local, além de contramestres (espécie de auxiliares dos mestres de oficinas), para substituí-los eventualmente.

A institucionalização da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte atendeu, em parte, às preocupações da corrente política positivista com a manutenção da ordem pública, cuja valorização, conforme defende Bezerra (2006, p. 12), foi ampliada desde a proclamação da República, quando essas escolas “[...] se constituíram como instituições voltadas para o assistencialismo”. Para essa pesquisadora, não obstante a mudança ocorrida na forma de governo e o crescimento da urbanização, ainda prevaleciam no país o sistema produtivo de base agrária, sob o domínio de grandes proprietários de terras e outros meios de produção, que mantinham o trabalho manual discriminado, constantemente associado aos vestígios do labor compulsório.

Nesse começo de século XX, ressalta Bezerra (2006, p. 12), “[...] o ensino técnico apresentava-se como um apêndice do sistema educacional brasileiro com formação puramente propedêutica [...]”, concepção de ensino que, de acordo com a investigação dessa autora, só receberia modificações significativas cerca de três décadas depois, quando o objetivo das instituições que posteriormente sucederiam as Escolas de Aprendizes Artífices, inauguradas no início do século XX, passaria a ser a formação de técnicos de nível médio.

Assim, naquele contexto, a implantação da Escola de Aprendizes Artífices, de acordo com Gurgel (2007), foi resultante de um conjunto de políticas adotadas pelo Estado brasileiro, que tiveram repercussões educacionais, econômicas e sociais, tendo em vista seu objetivo de “transformar” menores necessitados em cidadãos disciplinados e laboriosos que acatassem as exigências do mercado de trabalho, em paulatina expansão.

Ainda, segundo a pesquisadora, registra-se, entre os propósitos formativos da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte, a inculcação de princípios religiosos, expressos na educação dos alunos para a primeira eucaristia e a obediência ao calendário das

celebrações religiosas da Igreja Católica Apostólica Romana – princípios que, no interior da escola, se presumiam essenciais para a vida adulta. Daí resultaria a disciplinarização dos educandos, realizável pelo ensino e pela aprendizagem de hábitos e costumes, de modo a reconhecer os atributos necessários aos trabalhadores e cidadãos, conscientes de seus deveres.

Em fins de outubro de 1930, segundo Gurgel (2007), com a instalação do Governo Provisório (liderado por Getúlio Vargas) e a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, acentuou-se a relevância de práticas formativas de natureza cívica e desportiva na educação de jovens promovida pela Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte. Desde então, essas práticas formativas seriam disseminadas nas disciplinas curriculares (Moral e Cívica e Educação Física, por exemplo), nas atividades de natureza comemorativa e nos livros didáticos. Tudo isso, em harmonia com o objetivo de formar menores e jovens trabalhadores produtivos. Para Gurgel (2007), tais práticas educativas modelariam corpos e mentes no cotidiano escolar.

A análise de Gurgel quanto aos propósitos formativos da Escola de Aprendizes Artífices é, de certa forma, corroborada por Medeiros (2011), quando o trabalho dessa autora registra os esforços dos gestores da instituição no sentido de estimular, na educação de jovens e de menores, a aprendizagem profissional de ofícios e, igualmente, a aprendizagem ética, sobretudo no combate aos males de vícios destrutivos, por meio de hábitos e atitudes de caráter moral e cívico, atividades educativas realizadas, especialmente, nas principais datas do calendário cívico nacional.

Desde a década de 1920, a preocupação oficial das autoridades, na educação profissional, foi adequar esse tipo de educação promovida nas Escolas de Aprendizes Artífices às demandas oriundas do processo de industrialização nacional. Para Medeiros, a partir de então, tornou-se evidente a indispensável reforma na preparação dos operários requisitados pelo mercado de trabalho.

Nesse contexto, a direção da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte adotou, na educação profissionalizante ali realizada, princípios rudimentares inspirados no taylorismo, ajustou o currículo à proposta emanada do Governo federal e procurou ensinar aos aprendizes uma concepção de formação técnica supostamente adaptada ao “ritmo de trabalho industrial” (MEDEIROS, 2011, p. 23).

Em 13 de janeiro de 1937, teve início o segundo período cronológico na história da instituição pesquisada, que passou então a denominar-se Liceu Industrial de Natal (1937-1942). Ao investigar as finalidades formativas daquela instituição, sucedânea da Escola de

Aprendizes Artífices, Medeiros (2011) identificou, como alterações no plano de formação escolar, a inclusão de práticas e preceitos do escotismo na educação escolar profissionalizante, componentes socializados aos alunos, a partir da instalação, em 1939, do 1º Grupo de Escoteiros Artífices do Liceu.

A implantação do escotismo reforçaria as práticas cívicas e desportivas já ministradas no Liceu Industrial, com princípios de ordem, de disciplina e de cidadania. Tais princípios seriam ainda mais difundidos entre os estudantes com a implantação, no Liceu Industrial, da instrução Pré-Militar, adotada na instituição desde 1937, que adquirira destaque sob a vigência do Estado Novo varguista e durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Em atendimento às determinações da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942) – de amplas implicações –, a instituição foi outra vez renomeada, em fevereiro de 1942, passando a chamar-se Escola Industrial de Natal (EIN). Tal fato demarcou o início do terceiro período de sua história (1942-1965) e configurou, de acordo com Medeiros (2013), uma nova tentativa do Governo federal de readequá-la às prementes necessidades formativas educacionais e profissionais da juventude brasileira.

Nesse período, dentre as práticas educativas obrigatórias existentes no currículo dos cursos industriais, reafirmaram-se a educação física e a educação musical, esta última constituída basicamente por atividades de canto orfeônico. Essas práticas educativas teriam, entre outros, o propósito de incutir nos jovens estudantes os ideais nacionalistas do governo Vargas. Desse modo, integrariam um programa nacional de educação estética musical, disseminado pelo Ministério da Educação, à época sob a direção de Gustavo Capanema.

As demandas oriundas da Segunda Guerra Mundial, esclarece Medeiros (2011), acrescentariam outras exigências formativas e profissionais àquelas realizadas no Liceu. Assim, a partir de 1942, já sob a denominação de Escola Industrial de Natal, foi oferecido à comunidade escolar um Curso de Defesa Antiaérea. Na parte da instrução técnica, foram anunciados os preparativos para a formação dos estudantes, com ênfase no ensino industrial de emergência, capaz de suprir as necessidades emanadas do conflito internacional. Em Natal, a Escola foi mobilizada e os gestores tentaram adequá-la àquelas exigências. Contudo, a proposta não foi concretizada. As debilidades operacionais verificadas, aliadas às divergências ocorridas nas instâncias decisórias, anularam as tentativas de efetiva utilização das Escolas Industriais nos esforços de guerra.

O terceiro período histórico da instituição investigada também foi abordado por Silva (1991) quando, em sua análise, procurou situar o desenvolvimento do ensino técnico

industrial no Brasil, para, dessa forma, sistematizar elementos que subsidiassem a compreensão de sua função social, historicamente pensada e praticada. Assim, em sua abordagem, o estudo da Escola Industrial de Natal só é inteligível a partir dessa discussão. Por um lado, a autora detém-se numa discussão em nível mais amplo, para compreender as modificações do processo de trabalho, principalmente sob as condições da grande indústria no Sudeste e Sul do País; por outro, reflete, em nível mais específico, o entendimento do processo de industrialização no Brasil de 1940 a 1983. Na década de 1940, com a intensificação da chamada grande indústria sob a base técnica eletromecânica com seu processo de mecanização e automatização, o Governo brasileiro é levado a reformar a educação escolar técnica profissionalizante voltada para uma formação condizente com as inovações tecnológicas em curso.

A qualificação e a formação, entendidas como aprendizagens de habilidades intelectuais e manuais indispensáveis ao desempenho de determinado ramo da produção, constituiu-se numa das funções sociais das antigas Escolas de Aprendizes Artífices e, posteriormente, dos Ginásios Industriais. Para Silva (1991, p. 60), uma e outra instituição educacional proporcionavam a “[...] formação global para o exercício de um ofício ou grupos de ofícios afins.” Por conseguinte, com a aprovação do Decreto-Lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942, o ensino técnico industrial oferecido nas Escolas Industriais (primeiro ciclo) e Escolas Técnicas (segundo ciclo), conforme Silva (1991, p. 60), reorganizar-se-ia visando “[...] oferecer a formação global de um ofício, mas, também, o ensino de técnicas próprias ao exercício de funções específicas da indústria.” Essa função está vinculada, portanto, “[...] ao próprio desenvolvimento do processo produtivo e, ao mesmo tempo em que expressa um processo de desqualificação do indivíduo, imprime também um processo de especialização.”

Decorre daí, conforme constatado na unidade escolar do Rio Grande do Norte, a crescente centralidade conferida à problemática da qualificação discente para o mundo do trabalho de base industrial, como uma das atribuições fundamentais inerentes à função formadora daquelas instituições escolares profissionalizantes.

O período da história institucional, que inicia em 1942 e se estende até 1965 (Escola Industrial de Natal), foi igualmente objeto de investigação de Silva (2012). Em sua tese, essa pesquisadora defende que, na citada temporalidade, o ensino industrial seria avaliado como a mais imperativa demanda oriunda de uma economia acelerada pela indústria mecanizada e automatizada. De tal modo, foi indispensável intensificar a formação de mais trabalhadores para o acolhimento das demandas originárias da criação de investimentos industriais no país;

ademais, investia-se na necessária qualificação de parte considerável da classe operária em efetiva atividade no processo fabril. Embora essa fosse a realidade vivenciada nas regiões mais desenvolvidas do Brasil, nas demais, inclusive no Nordeste, já não se podia ignorar tais necessidades.

Destarte, os fins sociais da educação institucional passaram da formação de artífices e contramestres para, paulatinamente, a de técnicos industriais, com a intenção de educá-los para o exercício de atividades profissionais e, de forma simultânea, para o devido cumprimento de seus deveres, em especial no mercado de trabalho continuamente em mudança. Disso decorreu a relevância dispensada ao exercício do civismo, às atividades físicas e ao rigor disciplinar.

Paralelamente aos propósitos formativos profissionais dos discentes, constituiu-se um conjunto de medidas disciplinares responsável pela definição de condutas socialmente cabíveis, seja no interior da instituição, seja em seu entorno. Assim sendo, de forma concomitante à disseminação dos saberes específicos para a profissionalização, moldar-se-iam costumes, vocábulos e expressões gestuais. Sob essa perspectiva, a formação que se instituiu nesse período (1942-1965) subordinava-se à disciplina corporal e de condutas, convertendo-se em noções basilares na composição das tradições formativas institucionais.

Desse modo, assegura Silva (2012), a Escola Industrial de Natal firmou-se como instituição educacional imprescindível, na formação de jovens estudantes provenientes de segmentos sociais desfavorecidos – tidos como potencialmente “perigosos”. Esse era um desígnio que acolhia os anseios de alguns setores da sociedade, sobretudo nas décadas de 1940 a 1960, quando se ampliavam as oportunidades educacionais (geralmente de uma escolarização primária) para a classe trabalhadora.

Nesse período, consolida-se a crença de que o incremento do ensino técnico na Escola permitiria aos educandos as condições para enfrentarem os obstáculos vindouros e garantiria aos empreendedores mão de obra qualificada e disciplinada. Logo, para Silva (2012), foi no início da década de 1960, caracterizado pela articulação existente entre os propósitos formativos da instituição e os conhecimentos técnicos e tecnológicos requeridos pelo trabalho na lógica capitalista que, em Natal, se iniciaram os cursos técnicos na Escola Industrial. No decurso desses acontecimentos de mudanças, foram apreciadas as particularidades locais, regionais e nacionais. Isso explicaria a implantação de novos cursos, como Estradas e Mineração, que inovaram a formação técnica dos alunos em áreas consideradas essenciais para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte e do Brasil.

Assim, a Escola Industrial de Natal cumpriu relevante função social na formação de futuros profissionais para o desenvolvimento da atividade mineradora e das comunicações terrestres. Entretanto, para Silva (2012), o suposto êxito obtido na função social da outrora Escola Industrial de Natal, de fomentar a educação profissional e promover a inserção social de seus educandos no progresso material e industrial do Rio Grande do Norte e do Brasil, não foi suficiente para evitar o estigma de instituição educativa compreendida como ainda destinada à formação *dos filhos dos outros*.

Ao estudar o período no qual ocorreu a consolidação da Escola Industrial de Natal (1942-1965), Meireles (2006) vincula-o ao desenvolvimento do ensino profissional ocorrido no Brasil, sem negligenciar a relação entre o global e o local que, de forma direta ou indireta, fundamentou a sua concepção de educação escolar e formação discente.

A aproximação efetiva entre os cursos profissionalizantes oferecidos pela instituição – Escola Industrial de Natal – e as demandas formativas geradas pelo acelerado processo de industrialização no Brasil ocorreria a partir de 1942. Desde então, começaria uma fase “pró-desenvolvimentismo” na Escola Industrial de Natal que, ao ser reestruturada no nível de 1º ciclo médio, incorporou novos cursos aos existentes no período do Liceu Industrial e procurou aproximar o ensino profissionalizante ali realizado à lógica desenvolvimentista em curso no país e aos parâmetros então vigentes na economia capitalista em âmbito mundial.

Segundo Meireles (2006), delineava-se, assim, naquele período, a relação entre as intenções formativas da Escola Industrial, via seus cursos profissionalizantes, e as reais necessidades da indústria brasileira, na medida em que o trabalhador habilitado corresponderia à reprodução social do capital. A dinâmica da relação entre conhecimento científico, produção industrial e formação escolar das novas gerações proporcionou o início do quarto período histórico da instituição educativa analisada. Assim, nos termos da Lei nº 4759, de 20 de agosto de 1965, aprovada pelo Congresso Nacional sob o regime de exceção instalado no Brasil a partir de abril de 1964, a antes Escola Industrial de Natal passou a denominar-se Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte (EIFRN, 1965-1968).

Com a Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte, a partir de 1965, o ensino profissionalizante direcionou-se à formação escolar para quadros de empresas públicas e privadas do mercado de trabalho nordestino e brasileiro. No parecer de Meireles (2006, p. 67), “[...] as respostas mais adequadas ao tempo [...] começam a serem percebidas no âmbito da Escola Industrial Federal, que marca um período de transitoriedade [...]” até a mudança ocorrida em 1968 para Escola Técnica Federal. Desde então, a educação profissionalizante

realizada na instituição, basicamente similar ao curso ginásial, é gradativamente reformulada com a implantação dos cursos técnicos.

Nessa época, a Escola sediou o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra – PIPMO –, desenvolvido para capacitar a força de trabalho local e abrigou em suas dependências o Centro Tecnológico do Nordeste (CETENE), organismo regional, cuja função destinava-se à formação de professores. Outras mudanças ocorreram com a instalação de novos cursos técnicos, em atendimento às demandas criadas a partir do chamado “milagre econômico brasileiro”, cuja propulsão centrou-se no setor secundário da economia. Sintomática foi também a implantação do Serviço de Integração Escola-Empresa (SIE-E), de maneira que, infere Meireles (2006), a opção pela formação de Escolas Técnicas Federais seria resultante desse contexto de crescimento da economia nacional.

Na segunda metade do século XX, o avanço da industrialização no Brasil provocaria contínuas modificações no cotidiano institucional, ampliaria sua constante adaptação aos desafios e reduziria os preconceitos de setores sociais resistentes à educação de natureza técnica. Foi com o intuito de estudar parte desse período (1950-1970) que Pegado (2006) analisou as várias fases do processo de industrialização brasileiro e suas relações com a instituição educativa pesquisada.

As modificações ocorridas se avolumaram, segundo as investigações efetuadas por essa pesquisadora, a partir do final da década de 1950 e início da de 1960, quando já se verificava uma concepção mais ampla de educação, com predominância na preparação do estudante para sua inserção social. De acordo com Pegado (2006, p. 37), em plena fase da política desenvolvimentista do governo Juscelino Kubistchek, “[...] observa-se [...] a construção de um currículo que prepara o aluno tanto para um aprendizado técnico quanto para o exercício da cidadania.” Assim, o estímulo aos discentes para esse duplo aprendizado foi promovido por meio de diversificadas atividades extracurriculares que, para além da formação técnica, envolviam práticas desportivas, recreativas e musicais. De acordo com suas análises, estava em emergência o desenvolvimento de uma concepção de educação formativa que promovia a interação da instituição educativa com a comunidade local.

Nesse período, revela a pesquisadora, outras mudanças se concretizaram. A educação técnica oferecida pela instituição foi definida como de grau secundário, sendo elevada à categoria de ensino médio. Ainda nessa época, em decorrência da situação favorável então vivenciada pela sociedade brasileira para a formação e participação política, ampliou-se o movimento estudantil organizado na Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte.

A deflagração do golpe civil-militar, ocorrida em 31 de março de 1964, conforme afirma Pegado (2006), modificou a organização do movimento estudantil na Instituição e impactou a formação proporcionada aos alunos. O autoritarismo do regime de exceção logo se fez presente no ambiente institucional, segundo a pesquisadora, ao imprimir interferência na concepção de educação ministrada na Escola, seja na promoção de alterações curriculares, com a imposição de novas disciplinas e abordagens (como por exemplo, Moral e Cívica, e Organização Social e Política Brasileira-OSPB) que restringiram a formação de natureza crítica, seja na repressão a quaisquer resquícios de organizações mobilizadoras, de caráter docente ou discente.

Na segunda metade do século XX, a partir de 16 de junho de 1968, por determinação da Portaria Ministerial nº 331, a instituição ingressou no quinto período de sua história, na agora denominada Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) – sob o regime imposto pelo golpe civil-militar de 1964. Em tal conjuntura, o ambiente institucional foi qualificado como de natureza antagônica. Essa foi, por exemplo, a análise de Ferreira (2008), ao admitir que, na Instituição, seriam impostas restrições aos direitos individuais de professores, alunos e servidores administrativos, em confronto com reais avanços na formação técnica dos educandos.

Assim, de forma concomitante, Ferreira (2008) destacou o paulatino grau de excelência verificado no desenvolvimento da formação escolar dos alunos, nomeadamente de natureza técnico-profissional, em detrimento de uma formação crítico-analítica, haja vista a conjuntura repressiva vivenciada pelo país, com significativo alcance no âmbito da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.

Ao pesquisarem a história da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1968-1999), Medeiros, Sousa e Araújo (2007) registraram que, desde o período anterior, a formação profissionalizante nos diversos cursos oferecidos à comunidade local, finalidade última da Instituição, encontrou expressivo desafio nas vicissitudes do mercado de trabalho brasileiro. Por conseguinte, além do desenvolvimento de suas práticas educativas e de formação técnica, a inclusão de seus concluintes no mercado de trabalho adquiriu relevo.

Cerca de três anos após a formatura das turmas pioneiras nos cursos técnicos, fato ocorrido no final de 1965, a direção da ETFRN, segundo explicam Medeiros, Sousa e Araújo (2007), resolveu enfrentar tal desafio e instituiu uma comissão incumbida de oferecer soluções para as dificuldades identificadas. Cria-se, então, o Setor de Orientação Educacional e Profissional, incumbido de atuar na formação psicológica dos alunos para o exercício da

profissão, o que implica a oferta de cursos com ênfase nas relações humanas e do trabalho, assim como o fomento à interação escola e empresa.

Com o propósito de consolidar a formação escolar dos educandos, intensificaram-se as aulas práticas, privilegiou-se a elevação das condições técnicas, didáticas e pedagógicas dos cursos, além de serem implementadas melhorias na supervisão dos alunos estagiários e na assistência a eles. Ao investigarem as mudanças atinentes à formação escolar dos alunos, os pesquisadores mapearam os encaminhamentos de egressos da Escola para empresas públicas e privadas, constatando que a ETFRN formou e encaminhou cerca de 60% de seus alunos para estágios no mercado de trabalho.

As mudanças na história institucional da então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, no final da década de 1960, principalmente na formação profissional de jovens para a vida adulta, são reafirmadas por Camelo e Moura (2006). Seus trabalhos reforçam essa percepção, dedicando-se às interfaces legais, políticas, pedagógicas, administrativas e históricas dessa instituição educativa escolar. A partir dessas interfaces, os autores analisaram as alterações oriundas das legislações vigentes e suas repercussões nas múltiplas maneiras de atuação da Instituição. Enfim, Camelo e Moura (2006, p. 89) destacam que a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte se consolidou “[...] como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio”.

Graças à referida qualificação técnica dos alunos, os profissionais oriundos dessa instituição educativa conquistaram significativa participação no mercado de trabalho, seja em empresas de pequeno e médio porte, seja em grandes conglomerados empresariais, nacionais e internacionais. Além disso, investigações dos autores citados registram o elevado número de alunos egressos da ETFRN que lograram êxito no acesso à universidade e cursaram o ensino superior.

Tais fatos, alegam Camelo e Moura (2006), sugerem que a formação proporcionada pela então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, em razão das condições diferenciadas ali presentes, não restringiu seus propósitos educacionais e suas práticas formativas à instrumentalização dos educandos para o mercado de trabalho.

Desse modo, a revisão da literatura pertinente à história da instituição educativa estudada evidenciou que as reiteradas redenominações ocorridas, no recorte temporal analisado (1909–1971), foram caracterizadas por mudanças e permanências verificadas na formação escolar profissional de seus estudantes, supostamente articuladas com alterações ocorridas na economia capitalista no Brasil. Mas, não obstante as contribuições daí oriundas, vislumbramos lacunas na produção historiográfica revisada (quanto à análise de perspectivas

e limites observáveis na formação profissional proporcionada pela Instituição), em distintas temporalidades, no seio da sociedade na qual estava inserida, as quais, de certa forma, diferenciam e justificam a investigação que nos propomos realizar.

### **1.3 Do recorte temporal aos fundamentos teórico-metodológicos: as bases da investigação empreendida**

Na delimitação temporal de nossa investigação, o recorte inicial (1909) demarca a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 19 estados da Federação, com o objetivo do Governo federal de promover a precoce formação escolar profissional da força de trabalho, por meio do ensino de ofícios direcionado a segmentos sociais desfavorecidos. O recorte final (1971), por sua vez, é balizado pelo redirecionamento do ensino técnico industrial promovido pelas diretrizes estabelecidas pela Lei nº 5.692/71, que instituiu, no 2º grau da educação básica, o ensino profissional obrigatório, em consonância com o regime político subordinado à égide civil-militar (ROMANELLI, 2006).

Essa delimitação temporal contempla, por conseguinte, como já mencionamos, reiteradas mudanças de denominação na instituição escolar pesquisada, a saber: Escola de Aprendizes Artífices (de 1909 a 1937), Liceu Industrial (de 1937 a 1942), Escola Industrial (de 1942 a 1965), Escola Industrial Federal (de 1965 a 1968) e Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (em seu período inicial, 1968-1971).

Definido o recorte cronológico para o qual direcionamos a investigação, centramos a temática na educação escolar da criança e do jovem visando à formação para a vida produtiva em sociedade. Decorre daí nosso objeto de estudo, cuja ênfase recai sobre a educação escolar desenvolvida para a formação profissional no âmbito da instituição pesquisada (a principal instituição de ensino profissional industrial do Rio Grande do Norte), em suas diferentes denominações, conforme delimitação temporal analisada (1909-1971). Compete-nos, então, esclarecer previamente alguns conceitos, termos e expressões utilizadas neste trabalho.

Partimos do pressuposto de que, em síntese, existem três tipos de formação profissional: a formação profissional inicial (para quem pretende iniciar o aprendizado de determinado ofício), a formação profissional ocupacional (direcionada para desempregados que almejam a reintegração laboral) e a formação profissional continuada (indicada para trabalhadores empregados que querem ou devem ampliar conhecimentos). Nesta tese, a referência à formação profissional incide sobre aquela do tipo inicial.

Considerando-se que a referida formação pode ser realizada por diferentes instituições educativas, destacamos a formação profissional realizada pela escola. Na avaliação de Cambi (1999, p. 395), desde a Revolução Industrial, a instrução “veio se redesenhando sobre os perfis profissionais, colocou no centro a ótica do profissionalismo e a escola assumiu como sua essa tarefa social primária”. Ao assumir tamanha tarefa, “a escola apareceu como a instituição que podia abrir as portas do conhecimento e, como tal, colocava as pessoas e os países no caminho do progresso” (FERREIRA, 2005, p. 178). Daí em diante, ela consolidou sua condição de instituição decisiva no processo educativo de crianças e adolescentes, seja como espaço no qual principia o desenvolvimento intelectual e a formação profissional adequada às condições do mundo contemporâneo, seja como ambiente socializador capaz de inculcar valores e condutas ajustados a determinada cultura predominante. Nesta tese, abordamos a formação profissional inicial de natureza escolar. Esse tipo de formação profissional, por sua vez, relaciona-se com o mundo do trabalho que, aqui, é compreendido como

o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade. Ou seja, é um *mundo* que passa a existir a partir das relações que nascem motivadas pela atividade humana de trabalho, e simultaneamente conformam e regulam tais atividades. É um microcosmo da sociedade, que embora tenha especificidade, é capaz de revelá-la (FIGARO, 2008, p. 92, grifo do autor).

Como é possível constatar, o mundo do trabalho constitui categoria complexa, particularidade básica da sociedade, haja vista que abrange considerável parcela de atividades humanas. Nessa acepção, constitui categorização ampla, pois agrupa, entre outros, “conceitos como trabalho, relações de trabalho, vínculo empregatício, **mercado de trabalho**, salário, tecnologia, troca, lucro, capital, organizações, controle, poder, sociabilidades, cultura, relações de comunicação”. (FIGARO, 2008, p. 93, grifo nosso). Ou seja: esses conceitos, embora, por vezes, confundidos como sinônimos, correspondem a designações singulares no âmbito do mundo do trabalho, cuja abrangência contempla o conceito mercado de trabalho que, em nosso estudo, é basicamente caracterizado pelas relações que permeiam a oferta e a procura do emprego “e os diferentes vínculos contratuais entre os que se oferecem para o trabalho” (FIGARO, 2008, p. 93). Assim, por sua amplitude, temáticas inerentes ao mundo do

trabalho têm implicações em distintos domínios institucionais, inclusive na escola, sobretudo naquelas cujo propósito é a formação profissional.

Compete-nos, ainda, esclarecer o emprego da concepção de educação para a proteção social (CHAMON, 2011) que, por sua vez, se vincula ao campo de investigação da educação social, definido, nos seguintes termos, pelo pesquisador espanhol Julio Ruiz Berrio: “[...] es el de historia de los procesos educativos destinados a **equilibrar, superar o prevenir** dos categorías fundamentales: la marginación y la exclusión, especialmente en la infancia y juventud, a través de los tiempos” (BERRIO, 1999, p. 7, grifo nosso). Embora o termo educação social não se aplique unicamente à educação escolar, nosso objetivo, ao utilizá-lo, é diferenciar a educação realizada pela escola regular daquela promovida por uma instituição de formação escolar profissional (como a investigada nesta tese), que, durante a primeira fase de seu percurso histórico, se destinou prioritariamente a crianças e jovens definidos como desfavorecidos da fortuna (BRASIL, 1909).

No Brasil, as reflexões de Berrio (1999), ressaltadas as nossas peculiaridades, encontram ressonância, entre outros pesquisadores, em Chamon (2011) e Veiga (2011). Apesar de reconhecerem a existência de certa justaposição de significados na definição da educação social (pois *a priori* a educação constitui ação social), os três autores destacam a especificidade desse campo de investigação, na medida em que situam seu domínio no âmbito de proposições pedagógicas cuja finalidade consiste na busca da inserção social para crianças e jovens. Daí decorre a ideia de que a educação escolar para a proteção social engloba, sob determinadas circunstâncias, ações assistencialistas; mas não se limita a estas, uma vez que visa a um maior alcance e não apenas à satisfação de necessidades imediatas de segmentos sociais desfavorecidos. Doravante, é com base nesses pressupostos que utilizaremos os termos, conceitos e expressões enunciados.

O objetivo desta pesquisa, por conseguinte, é investigar a formação escolar profissional de crianças e jovens, ministrada com o intuito oficial de atender as necessidades da indústria (inicialmente na comunidade envolvente), no quadro da instituição educativa estudada. Em função desse objetivo, colocamo-nos o seguinte questionamento, a partir do qual orientamos nossa investigação: a formação profissional ministrada no percurso histórico institucional (1910-1971) estava em efetiva sintonia com as necessidades do mundo do trabalho nos âmbitos estadual e nacional?

Os desdobramentos dessa problematização motivaram a busca pela resolução das seguintes questões de pesquisa: 1) sob quais diferentes contextos ocorreram a criação, a implantação e o desenvolvimento da instituição educativa escolar investigada? Quais eram

suas principais finalidades? 2) Como se configurava a comunidade envolvente na qual a escola estava inserida, nos diferentes contextos de seu percurso histórico? Qual a relação da Instituição com a referida comunidade? 3) Quais eram os perfis de gestores e docentes? Sob quais critérios tais profissionais ingressavam na Instituição? Estavam capacitados para o exercício de suas atividades? 4) Qual era a procedência socioeconômica dos estudantes? Como se processava o acesso estudantil à Instituição? 5) Como se expressou a educação escolar institucional, sobretudo a de natureza profissional na materialidade de suas práticas educativas? 6) Após a conclusão de seus respectivos cursos, os egressos exerceram, em quantidade significativa, no mercado de trabalho, as ocupações profissionais para as quais se qualificaram nos diferentes períodos do percurso histórico da instituição?

O problema da investigação, e as respectivas questões daí suscitadas, conduziram à elaboração da tese que propomos a seguir: considerando-se que o principal intento da instituição educativa investigada, não obstante as reiteradas mudanças de denominações ocorridas, foi, em última instância, a formação de profissionais para o mundo do trabalho estadual/nacional, então se verifica que tal escopo, até o início da década de 1960, teve alcance insuficiente. Essa insuficiência só foi equacionada de forma gradual, de acordo com a tese aqui defendida, a partir de conjuntura histórica favorável, consolidada com a interação entre a política de desenvolvimento de obras de infraestrutura no Nordeste, o controle da gestão institucional pelo Conselho de Representantes (1961), a formação de quadro docente capacitado, mudanças no perfil do corpo discente, implantação de cursos técnicos em sintonia com as necessidades do mundo do trabalho, como os estabelecidos na Escola a partir de 1963, e a utilização de estrutura física (1967) adequada às finalidades institucionais.

Esta tese, cuja ênfase situa-se nos domínios da história das instituições educativas e de suas práticas formativas, fundamenta-se, entre outras contribuições, nas teorizações de Justino Magalhães (2004), basicamente no entendimento de que a história de uma instituição educativa deve explicar os intentos públicos, as normas e os compromissos sociais com a realidade a que essa instituição se destina. Essa perspectiva teórica se expressa de modo relacional e multidimensional, conforme nos esclarece o próprio autor:

Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição [...] é integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo, nos contextos e nas circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência. A sistematização e a (re)escrita do itinerário histórico de uma instituição educativa na multidimensionalidade e na construção de um

sentido encontram nessa relação a sua principal base de informação e de orientação (MAGALHÃES, 2004, p. 133).

A utilização desse referencial subsidiou os procedimentos utilizados na análise das fontes documentais, especialmente no esclarecimento de múltiplas nuances que permeiam as relações entre história, educação e instituição. Além disso, embasou a rejeição ao pensamento unidimensional, passível de negligenciar as conexões entre diferentes aspectos atinentes à pesquisa, e forneceu instrumentos conceituais à investigação empreendida.

Ao explicitar sua concepção teórica, na obra *Tecendo nexos*, Magalhães (2004) ressalta conceitos como: *instituição* (que, em sua forma escolar, estabelece relação com propósitos formativos, dá significado a uma visão de mundo, gera afinidades e constitui fator de identidade); *materialidade* (que se ativa em instâncias objetivas e de funcionamento: espaços, meios didáticos e pedagógicos, modos de organização, regulamentos, currículos); *representação* (que se relaciona com as memórias, estatutos/normativos, agentes, ativados pelo grau de mobilização e de aplicação); e *apropriação* (atinentes a ideário, identidade dos sujeitos e da instituição, dimensões materializadas em aprendizagens, expectativas e destinos de vida). Assim, em suas reflexões, Justino Magalhães evidencia os vínculos de sua teorização com a História Cultural e as contribuições desta, como aquelas recuperadas de Roger Chartier (1990) e Michel de Certeau (1982).

Do amálgama das influências intelectuais que compõem as formulações teóricas de Justino Magalhães, emerge a análise das instituições educativas como resultantes de uma totalidade em construção, cujo sentido histórico deve ser investigado nos quadros do paradigma relacional e da mesoabordagem, tal como compreende o autor:

A relação entre as instituições educativas e a comunidade envolvente estrutura-se numa abordagem cruzada dos planos macro, meso ou micro-histórico, por uma dialética de convergência/divergência/convergência e de uma reconceitualização espaciotemporal: o nacional/universal, o regional, o local. É nesse redimensionamento que as abordagens de tipo meso permitem representar com rigor e atualidade a instituição educativa como totalidade, em permanente relação e desenvolvimento (MAGALHÃES, 2004, p. 134).

Nesse sentido, a abordagem centrada na dimensão meso implica necessariamente uma visão de conjunto que oscila entre os planos macro (compreendido como socioinstitucional ou sistêmico) e micro (intrínseco ao âmbito escolar e à sala de aula). Ademais, a efetivação da concepção explicitada é apreendida como construto resultante do

entrelaçamento das instâncias educação, história e instituição. Por conseguinte, “tecer nexos entre essas instâncias é torná-las inteligíveis, racionais, significativas, projetivas”. (MAGALHÃES, 2004, p. 169). Assim, a mesoabordagem aqui adotada possibilitou a recuperação de tênues fios esgarçados pela dimensão temporal, aplicados na urdidura da investigação histórica empreendida e materializada nesta tese.

Esse referencial teórico-metodológico fundamenta ainda a presente tese quando utilizamos, na análise das fontes documentais, as noções de *agentes e sujeitos, práticas, memória e comunidade envolvente*. Para Magalhães (2004), a trama que permeia a produção da narrativa historiográfica sobre a instituição educativa considera essencial a análise das ações de seus *agentes e sujeitos*, aqui identificados como gestores, docentes, demais funcionários e alunos, que, embora subordinados a regras coercitivas, agem de diferentes formas no sentido de atingir seus intentos, o que torna necessário inferir desses atores sociais seus propósitos, perspectivas, formas de realização e participação, itinerários escolares e extraescolares.

Ao seguir essa orientação teórico-metodológica, adotamos a caracterização e o fluxo dos discentes como representativo da problemática relacional entre a instituição e a comunidade envolvente, com base nos indicadores propostos por Magalhães (2004): política de acesso e recrutamento dos estudantes; relação entre oferta e procura; origem geográfica, econômica e sociocultural; percursos escolares e formas de relacionamento; fluxos de inscrição, frequência e saída; aproveitamento escolar, seguimento/destino de vida de egressos.

Reconstituir esse fluxo discente implica, também, considerar dimensões da educação escolar, expressas em *práticas educativas* inerentes ao modelo pedagógico, que, em certa medida, constitui um dos pilares na construção da identidade histórica institucional. Afinal, é pela via das práticas educativas que se veiculam crenças, normas, condutas, valores e capacidades apropriadas pelos estudantes. Desse modo, por meio das práticas educativas, “as aquisições cognitivas e técnicas, as representações e as apropriações atualizam-se em cada novo desafio” proposto aos educandos (MAGALHÃES, 2004, p. 118).

Quanto à utilização da noção de *memória*, no sentido de procedimento metodológico, Justino Magalhães (2004, p. 156) alerta sobre seus limites, mas conclui que, “para situações do passado recente, ou para situações mais remotas, o recurso às memórias, pessoais e coletivas (relatos orais ou crônicas escritas), pode ser uma via metodológica auxiliar da história”; e acrescenta: “se construída sob um apurado rigor metodológico, é uma fonte de informação privilegiada [...]”

A compreensão da noção de memória nutre-se também nas reflexões de Le Goff (1996, p. 476), para quem “[...] a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje [...]”, de maneira que, segundo o historiador, “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”.

Assumindo essa concepção teórico-metodológica, optamos, como técnicas de pesquisa para a coleta de dados, pela aplicação de questionários (respondidos por 81 alunos egressos da instituição estudada) e por entrevistas. O questionário aplicado, foi constituído por uma série ordenada de 11 perguntas classificadas em três categorias: perguntas abertas, fechadas ou dicotômicas e de múltipla escolha. Nas 28 entrevistas realizadas, utilizamos diferentes tipos desse instrumento, conforme as necessidades da pesquisa, sobressaindo-se, entre outros, a entrevista semiestruturada, cujas informações obtidas foram fundamentais para complementarem, esclarecerem, consolidarem ou retificarem informações oriundas dos questionários aplicados.

As entrevistas tornaram-se ainda mais pertinentes ao serem examinadas na perspectiva de que as memórias de agentes e sujeitos na “construção da identidade institucional ganha sentido e materialidade mediante uma hermenêutica e uma heurística que entreteça nexos entre tais memórias e os arquivos [...]” (MAGALHÃES, 2004, p. 127-8). Muitos dos entrevistados são vinculados à associação de ex-alunos da Instituição e preservaram informações que, sem o devido registro histórico, tenderiam a desaparecer. Dessa forma, as contribuições da abordagem indicada pelo autor (na reconstituição de percursos de alunos, professores e gestores) reforçaram os fundamentos epistêmicos da investigação realizada.

O uso da noção de *comunidade envolvente*, por sua vez, torna-se incontornável em uma abordagem de natureza relacional: “privilegiar a relação entre a instituição educativa e o espaço geográfico e sociocultural envolvente é tomar como pressuposto que toda a instituição, na sua dinâmica histórica, erige um espaço de envolvimento e de influência [...]” (MAGALHÃES, 2004, p. 163). A aplicação de tal noção na pesquisa realizada orienta-nos a compreender que a reconstituição do percurso histórico de uma instituição educativa seria inviável por meio de uma abordagem estritamente interna; que se rejeitam/se questionam interpretações unidimensionais da ação escolar; que se impõe uma abordagem simultaneamente interna e de relação com a comunidade envolvente, a qual confere uma

identidade histórica, de construção, à ação educativa; que a instituição afeta a comunidade envolvente (o autor reconhece, no entanto, que ela também é afetada pelas culturas, expectativas e influências do meio local).

A análise dos recortes espaciais da pesquisa (Rio Grande do Norte, com ênfase na cidade de Natal) realizou-se, por conseguinte, com o auxílio dessa noção. Na comunidade envolvente, avaliou-se, dentre outros elementos, a expansão da urbanização, as vicissitudes da educação profissional, o lento avanço do setor industrial da economia e as implicações para o mercado de trabalho na absorção de estudantes que concluíam os cursos profissionalizantes na instituição investigada.

Ao pesquisarmos o nosso objeto de estudo, apoiamo-nos também nas reflexões de Paolo Nosella e Ester Buffa (2009). Sobretudo quando analisamos suas contribuições em três temáticas interligadas: por que e como pesquisar instituições escolares e o método de investigação utilizado nesse tipo de trabalho acadêmico. Embora os autores critiquem o burocratismo e determinadas limitações impostas às pesquisas acadêmicas, ao procurarem responder à questão *por que pesquisar instituições escolares*, enfatizam os riscos que ela representa para pesquisadores e defendem “a ideia de que é possível produzir relatos bem-elaborados que consigam articular adequadamente o geral com o particular”, o que pode melhorar consideravelmente a educação, conforme sublinham Nosella e Buffa (2009, p. 39). Semelhante procedimento adotam os autores quando procuram esclarecer o questionamento sobre *como pesquisar instituições escolares* (analisando o objeto de estudo, as fontes, os procedimentos e a narrativa sobre a instituição escolar) ao destacarem a trajetória de ex-alunos nos seguintes termos:

O estudo de trajetórias escolares e profissionais é um recurso metodológico importante para se compreender as necessidades que a sociedade, em uma dada época, tem de determinados profissionais como, também, a própria inserção desses profissionais na sociedade. Somente dessa forma é possível avaliar o significado social da escola. As histórias de vida de um número estatisticamente significativo de ex-alunos não interessam exclusivamente, entretanto, elas constituem a matéria-prima para a elaboração das trajetórias. Assim, por meio das histórias de vida, é possível traçar o perfil do profissional formado pela instituição e sua posterior inserção profissional. Portanto, as trajetórias, ainda que pessoais, revelam a natureza de uma escola e da sociedade em que os formandos se inserem (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 68).

Foi exatamente com base nesse procedimento metodológico que elaboramos o capítulo 5 desta tese: *Em busca de egressos: aproveitamento escolar e destino de vida dos alunos*

*formados*. Além dessas contribuições, entendemos que o método dialético utilizado pelos autores citados não contradiz o referencial teórico-metodológico proposto por Magalhães (2004). Pelo contrário, ao defenderem “uma linha metodológica que descreve o particular, explicitando suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 72) referendam o paradigma relacional defendido por aquele pesquisador. Observando essa linha de conduta, empregamos contribuições desses referências teóricas na medida em que dialogam e se complementam, conforme atesta Magalhães (2004, p.136), ao reconhecer em contributos teóricos e metodológicos de Nosella e Buffa “quadro multidimensional, constituído por conceitos, áreas e fatores, e um método para uma historiografia crítica e complexa das instituições educativas [...]”.

O embasamento teórico aqui utilizado articula-se com uma série de recursos metodológicos que direcionaram a investigação. Entendemos que, em síntese, a metodologia deve responder a três questionamentos clássicos sobre a pesquisa: como, com que e onde realizá-la. Nesse sentido, para respondermos os dois primeiros questionamentos, conjugamos investigação documental, bibliográfica e iconográfica com as citadas entrevistas e questionários, utilizando os procedimentos do método histórico aplicado ao estudo da instituição educativa em questão. Avaliando-se que o aludido método tem por objeto a investigação de eventos, processos e instituições em diferentes temporalidades, conclui-se que sua aplicação, na presente tese, fundamenta a reconstituição do percurso histórico institucional pesquisado em sua gênese, desenvolvimento, natureza e função social. A busca pela resolução do terceiro questionamento clássico do percurso metodológico (onde realizar a pesquisa) conduziu-nos aos mananciais da investigação.

#### **1.4 Mananciais da pesquisa: arquivos e fontes consultadas**

A realização da pesquisa não seria possível, evidentemente, sem o recurso às fontes documentais que, em geral, consultamos nos arquivos aos quais tivemos acesso. Nas palavras de Duby (1993, p. 21), as fontes constituem o material “onde os historiadores se abastecem, selecionando, recortando, ajustando, para construir em seguida o edifício cujo projeto conceberam provisoriamente.”

Na pesquisa que resultou nesta tese, tais fontes englobam desde impressos, currículos, atas, ofícios, relatórios, livros de matrícula e regulamentos até legislação federal,

mensagens governamentais, livros de romaneio (despesas e receitas), livros de inventários (bens móveis das oficinas), livros de assentamento de pessoal (gestores, professores e funcionários), diários de frequência dos alunos, correspondências (oficiais ou particulares) e documentos iconográficos.

O uso da fotografia apoia-se na obra de Boris Kossoy (2001, p. 47), que assim nos orienta: “O artefato fotográfico, através da matéria (que lhe dá corpo) e de sua expressão (o registro visual nele contido), constitui uma fonte histórica”. Mas também nos apoiamos em Ciavatta (2002, p. 44), ao estabelecermos sintonia com a seguinte linha de raciocínio: “se a compreensão do mundo social não pode ser feita diretamente, deve-se partir das pistas que aparecem, para relacioná-las entre si e com os processos mais amplos.” A partir dessa perspectiva, entendemos, em consonância com o pensamento da autora, que “as fotografias podem fazer parte dos conjuntos de indícios que, agregados a informações de outra natureza, podem permitir decifrar aspectos de nosso tema” de pesquisa.

Às fontes citadas somam-se as teses, as dissertações, os artigos, os trabalhos divulgados em eventos acadêmicos e matérias publicadas na imprensa. Esse *corpus* documental, como adverte George Duby (1993), fala-nos de um passado, por vezes, de forma eloquente, e descortina extensas possibilidades para o pesquisador. Ele proporciona, sobretudo, indícios, pistas e revelações. E a busca pelos sentidos do material pesquisado “é um jogo cativante cujos encantos assemelham-se aos da exploração, da investigação e até da adivinhação” (DUBY, 1993, p. 52).

Por último, na efetivação de tais procedimentos metodológicos, as fontes documentais, impressas e iconográficas, foram pesquisadas nos acervos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte; do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte; dos arquivos públicos, Estadual e Municipal; dos arquivos de jornais (por exemplo: *O Diário de Natal*, *A Ordem* e *A República*); do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas – CPDOC/FGV –; da Federação das Indústrias do Rio Grande do Norte – FIERN –; da Associação Comercial e Empresarial do Rio Grande do Norte – ACRN; da Junta Comercial do Estado do Rio Grande do Norte – JUCERN; do Sindicato dos Oficiais Alfaiates, Costureiras e Trabalhadores nas Indústrias de Confecção de Roupas no Estado do Rio Grande do Norte – SOACTICRGN; do Sindicato dos Trabalhadores na Indústria de Calçados, Bolsas, Cintos, Chapéus, Guarda-chuvas, botões e produtos similares do Rio Grande do Norte, além de acervos particulares.

Os arquivos são espaços de memória e, como locais de acolhida de seus acervos, são recintos de múltiplas possibilidades para a pesquisa, invariavelmente abertos a releituras. Tal concepção é reforçada por Magalhães (2004, 2010) que, ao discutir o percurso das instituições educativas, evidencia a espécie de cordão umbilical que nutre as relações entre a história, a memória e os arquivos.

A realização deste trabalho, sem dúvida, apoia-se naqueles que vieram antes e lançaram as bases do conhecimento acumulado no âmbito da história das instituições educativas. Munidos desse aporte, alguns antecessores, por exemplo, pesquisaram a instituição que investigo nesta tese. Decerto escrevemos para contemporâneos, mas também, como ensina Duby (1993), para gerações vindouras, em tarefa ininterrupta. A consciência desse encargo torna mais evidente a complexidade da missão empreendida. Afinal, os capítulos que seguem entrelaçam as responsabilidades com o trabalho acadêmico e a contribuição com o grupo de pesquisadores no qual me incluo agora.

### **1.5 A tessitura da escrita: organização e estrutura da tese**

Esta tese está estruturada em cinco capítulos. No primeiro, **Percursos para a escrita da história de uma instituição escolar**, delineamos o itinerário pessoal e acadêmico do pesquisador, a revisão da literatura, a temática, o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa; a delimitação temporal, o referencial teórico-metodológico, os arquivos e as fontes utilizadas. Enfim, o capítulo inicial, ao explicitar os elementos fundamentais que nortearam a investigação realizada, constitui e anuncia as bases sobre as quais edificamos a tese.

No segundo capítulo, **Genealogia da rede federal de ensino industrial**, examinamos a escola no quadro das instituições educativas e as origens da instituição escolar moderna em seus elementos constitutivos. Analisamos como, a partir da ampliação de sua função formadora, o ensino profissionalizante foi incorporado por essa instituição no atendimento às necessidades da sociedade. Consideramos o alcance do paradigma escolar moderno ocidental na sociedade brasileira da Primeira República e as diferentes concepções de instrução popular no país. Sintetizamos a dualidade verificada no sistema educacional, a emergência do Estado nacional republicano na tarefa da formação escolar profissional de trabalhadores e analisamos a genealogia das Escolas de Aprendizes Artífices.

No terceiro capítulo, **Da Escola de Aprendizizes Artífices à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte: fases da formação escolar profissional**, reconstituimos a historicidade da instituição a partir de uma periodização que, sem desconsiderar as diferentes denominações, distingue três fases distintas em seus propósitos formativos profissionais na sua relação com a comunidade envolvente. Na primeira fase (1909-1942), que engloba desde a criação da Escola de Aprendizizes Artífices até o período do Liceu Industrial, desenvolvem-se a formação profissional para a proteção social – com o ensino elementar de ofícios – orientada para a manutenção da ordem; na segunda fase (1942-1963), denominada de transição, que abrange essencialmente o período da Escola Industrial de Natal, são oferecidos cursos básicos do ginásio industrial e se conjuga a formação para a proteção social com alterações em direção à finalidade oficial da instituição; na terceira fase (1963-1971), que abrange o período final da Escola Industrial, e da Escola Industrial Federal e os primeiros anos da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte quando, sob o contexto do nacional-desenvolvimentismo, foram instituídos cursos técnicos e readequada a formação profissional às demandas do mercado de trabalho na comunidade envolvente. Nesse sentido, sintetizamos o Rio Grande do Norte e a capital estadual em seus aspectos constitutivos – políticos, econômicos e sociais –, o processo de expansão urbana e demográfica, bem como as perspectivas e os limites do mercado de trabalho existente, sobretudo no setor industrial.

No quarto capítulo, **Agentes e sujeitos da educação institucional**, delineamos o perfil dos referidos agentes (gestores e professores). Consideramos as formas de ingresso desse conjunto de atores sociais na instituição e sua qualificação profissional nas diferentes fases do percurso histórico institucional. Ademais, analisamos a procedência social e espacial dos sujeitos (estudantes) no âmbito da comunidade envolvente, os critérios para o acesso discente à Instituição, e as mudanças e permanências verificadas no período estudado.

No quinto capítulo, **Em busca de egressos: aproveitamento escolar e destino de vida dos formados**, analisamos como o referido aproveitamento constitui uma dimensão da apropriação que alarga aspectos formais e subjetivos – capacidades, hábitos e valores. Investigamos o alcance da inserção de alunos egressos no mercado de trabalho, identificamos as limitações observadas nas duas primeiras fases da história escolar e procuramos demonstrar mudanças quantitativa e qualitativa verificadas na terceira fase da formação profissional técnica.

Por fim, nas **Considerações finais: tecendo nexos**, expomos as análises que possibilitaram identificar a insuficiência (até o início da década de 1960) na realização do

objetivo oficial da instituição educativa investigada, a formação profissional para o mercado de trabalho. Isto é, procuramos demonstrar contradições entre a formação escolar profissional ali realizada e as necessidades do setor secundário da economia estadual/nacional, problema cuja paulatina resolução se verificou a partir de um conjunto de fatores existentes, sob determinado contexto histórico favorável, no qual interagiram as ações da política econômica nacional-desenvolvimentista no incremento de obras de infraestrutura e da industrialização no Nordeste; as mudanças na administração escolar com a implantação do Conselho de Representantes (1961); a formação de quadro docente capacitado para as suas funções; as alterações no perfil do corpo docente; a implantação, em 1963, de cursos técnicos em consonância com as necessidades do mercado de trabalho e a construção de nova sede da Escola (1967), dotada de estrutura necessária para a consecução dos objetivos institucionais.

## 2 GENEALOGIA DA REDE FEDERAL DE ENSINO INDUSTRIAL

A reflexão aqui proposta pressupõe alguns esclarecimentos preliminares que se interligam. Entre estes, o conceito de instituição e o tipo da que está sendo investigada, sua genealogia e seus fundamentos no processo de consolidação da configuração moderna, as funções sociais por ela incorporadas no percurso histórico desenvolvido, a disseminação pelo mundo ocidental, em particular na sociedade brasileira, a análise de uma instituição específica, que em determinado recorte temporal recebeu diferentes denominações, e as implicações daí oriundas. Por conseguinte, os argumentos que seguem objetivam esclarecer os desdobramentos gerados a partir da emergência da rede federal de ensino industrial no Brasil e suas vinculações com o nosso objeto de estudo.

### 2.1 A escola no quadro das instituições educativas

Abordar a escola como objeto de estudo implica, inicialmente, compreender sua natureza institucional. Na multidimensionalidade que o caracteriza, o conceito de instituição agrega-se às ideias de permanência, sistematicidade e normatividade. Essa compreensão conceitual, segundo Justino Magalhães (2004, p. 58), identifica a instituição como resultante de “uma combinatória de finalidades, regras e normas, estruturas sociais organizadas, realidade sociológica envolvente e fundadora, relação intra e extra-sistêmica.” Nesse sentido, para o autor citado, o conceito de *instituição* torna-se mais amplo e mais flexível do que o de sistema. Assim, entre as diferentes instituições existentes na sociedade, encontram-se aquelas de natureza educativa, como, por exemplo, o Estado, a família, a Igreja e a corporação.

Por essa perspectiva, “à noção de instituição corresponde uma memória, um historicismo, um processo histórico, uma tradição, em permanente atualização – totalidades em organização” (MAGALHÃES, 2004, p. 62). Desse modo, as instituições educativas, em sua forma singular ou em sua forma sistêmica, são entidades que, embora constituídas por diferenças de natureza, intenções e dimensões de organização, se assemelham em equivalentes processos de institucionalização.

Portanto, em geral, as instituições apresentam, de forma simultânea, semelhanças e peculiaridades que lhes conferem identidade. Isso ocorre, inclusive, dentre aquelas consideradas de natureza educativa. Daí Magalhães (2004) esclarecer que, em sua diversidade, distinguem-se e organizam-se diferentes tipos de instituições de caráter

educativo: as denominadas de base (por exemplo, a família, a tribo, a seita); as de produção/mobilização (simbolizadas pelas confrarias, partidos políticos, sindicatos); de produção/distribuição (empresas, condomínios) e as de formação (escolas, internatos, associações). Sob esse ponto de vista, ao apoiar-se no modelo institucional, por meio de critérios que partem do geral para o específico, o pesquisador articula as esferas biográficas e as institucionais, e adota a pedagogia escolar como parâmetro.

De modo semelhante à caracterização realizada por Justino Magalhães (2004) – ao tipificar as instituições educativas de formação –, Saviani (2007, p. 6) reconhece a contribuição de variadas instituições situadas no âmbito educativo, mas defende a ideia de que sua “forma mais conspícua se expressa na escola.” Ou seja, como deixam evidente os dois autores citados, a instituição escolar não detém o monopólio da ação pedagógica, específica da educação formal, mas adquiriu reconhecida proeminência na área.

Desde seus primórdios, ressalta Saviani (2007, p. 10), a escola vem se aprimorando, tornando-se mais complexa: ela se ampliou até alcançar, “na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para se aferir todas as demais formas de educação.” O autor adverte que registrar essa proeminência não significa dizer que a instituição escolar “teria permanecido idêntica a si mesma, conservando a mesma qualidade e se desenvolvendo tão-somente sob o aspecto quantitativo.” Às continuidades observáveis no tempo somam-se, de forma indiscutível, as mudanças ocorridas em seu desenvolvimento. Do mesmo modo, podemos acrescentar que o destaque adquirido pela escola não desqualifica as demais instituições educativas.

Para Sanfelice (2007, p. 77), as instituições educativas e escolares sintetizam múltiplas influências, provenientes de diferentes esferas “(política, econômica, cultural, religiosa, da educação geral, moral, ideológica etc.) que agem e interagem entre si [...] dialeticamente de maneira tal que daí resulte uma identidade”. Desse modo, Sanfelice, assim como Magalhães (2004), ao admitir que as instituições educativas adquirem identidade, reconhece igualmente suas peculiaridades, como aquelas inerentes à instituição escolar.

Do raciocínio exposto, depreende-se que, além de sua natureza institucional, a escola se constitui em uma forma específica de instituição educativa. É nesse sentido que abordaremos aqui essa instituição: “Como uma unidade escolar, espacialmente localizável [...], com componentes identificáveis na memória coletiva, tais como as aspirações coletivas fundadoras” (WERLE, 2004, p. 18). Em outras palavras, como alertam Ester Buffa e Gelson Pinto, a contínua e consagrada utilização de determinados conceitos, como o de escola, por exemplo, tornou-se tão habitual “que pensamos terem tido eles sempre o mesmo significado,

que sempre foi assim. Não foi.” (BUFFA; PINTO, 2007, p. 129). Ignorar isso corresponde a desconhecer a própria historicidade da instituição escolar. Portanto, considerando-se a relevância conquistada pela instituição educativa escolar no paradigma ocidental, como, em síntese, se processou a genealogia referida por Justino Magalhães (2004)? Como, em sua historicidade, organizou-se em seus fundamentos e suas funções sociais?

Conforme Magalhães (2004, p. 68), “o processo histórico de institucionalização da escola compreende uma complexificação crescente nos planos material e organizacional.” Pensada e originada do privado, dilatando a obra dos grupos familiares, a escola, em sua feição moderna, substituiria a família e se sobreporia aos domínios familiar e privado, como instituição pública confiada ao Estado. Sendo ela, como vimos, uma instituição educativa dotada de historicidade e identidade, cumpre-nos investigar como se processou a consolidação de seus aspectos constitutivos nos termos legados ao mundo moderno no Ocidente, o que nos permitirá compreender as funções sociais assumidas por essa instituição em seu percurso histórico.

As bases da escola moderna ocidental, na visão de Franco Cambi (1999), foram edificadas a partir do século XVII. As contribuições essenciais para sua emergência, segundo o autor, encontram-se em um conjunto de estímulos que reúnem transformações culturais e educativas do humanismo, as tensões geradas pela Reforma e pela Contrarreforma, a crise da tradição escolástica, o fortalecimento da burguesia e a ascensão do Estado nacional centralizado, cuja estrutura burocrática exigiu a formação de profissionais qualificados, em conhecimentos técnicos específicos e requisitos morais.

As transformações ocorridas nesse contexto mudaram sobremaneira a instituição educativa escolar, que foi se transformando e assumindo a configuração da escola moderna em seus elementos constitutivos, “minuciosamente organizada, administrada pelo Estado, capaz de formar o homem-cidadão, o homem-técnico, o intelectual, e não mais o perfeito cristão ou o bom católico” (CAMBI, 1999, p. 304), como vinha ocorrendo com a escola sob a hegemonia da Igreja.

Observa-se, assim, a gênese do sistema educativo escolar moderno, “embora de modo ainda embrionário e não totalmente desenvolvido nas suas potencialidades; todavia, as características essenciais já estão **todas** presentes” (CAMBI, 1999, p. 305, grifo nosso). Verifica-se, desde então, a articulação entre a instituição escolar elementar (com a alfabetização e os rudimentos matemáticos), a escola média (de natureza formativa ou profissional) e o ensino superior universitário.

De acordo com Magalhães (2010), os processos de institucionalização da escola e do Estado possibilitaram o surgimento de uma estrutura orgânico-administrativa e da respectiva burocracia, com função essencial no reajuste e no incremento dessa organização educativa, que se tornaria paradigmática no mundo ocidental. Esses avanços, verificados na organização da escola moderna, conforme Cambi (1999, p. 306), expressaram-se em variados aspectos da instituição: nos métodos didáticos, nos programas e nos livros, que são condicionados a processos de revisão e racionalização; na rotina institucional escolar, que foi submetida a sistemas de inspeção e de planejamento, “a rituais e a instrumentos (a chamada, o registro) que permanecerão centrais em toda a história da escola moderna, e que exercem um papel ao mesmo tempo disciplinar e formativo” até os dias atuais.

Como é perceptível, características da escola moderna elencadas por Cambi (1999), difundidas a partir da Europa, foram adotadas no Brasil. Afinal, “como não enxergar nessas descrições a [...] *matriz pedagógico-espacial* de nossas escolas?” (BUFFA; PINTO, 2007, p. 153, grifo dos autores). De acordo com esses autores, as características citadas são verificáveis em múltiplas instituições escolares contemporâneas (inclusive em nosso país), o que tornaria legítimo o questionamento formulado.

Segundo Manacorda (2010), tais atributos institucionais não ficariam imunes ao alcance da Revolução Industrial, que, ao consolidar o modo de produção capitalista, disseminou alterações na sociedade com repercussões em diferentes áreas; impactou as instituições educativas escolares e influenciou novas formas de ensino; em especial, aquelas destinadas à instrução popular. Assim, ao destruir a forma de aprendizagem artesanal, até então predominante entre grupos sociais subalternos, as implicações da Revolução Industrial contribuíram, de forma decisiva, para a formatação da moderna instituição educativa pública.

Na perspectiva de Saviani (2007, p. 12), essas implicações também se vinculam à consolidação do modo de produção capitalista, que, segundo ele, provocou mudanças determinantes na educação, inclusive naquela de caráter confessional, e realçou o “protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes”, até mesmo no que concerne ao entendimento de como essa pretendida instituição educativa incorporaria os desvalidos da sociedade industrial.

Na teoria, vários intelectuais e líderes de Estados europeus de economia capitalista avançada encarregaram-se de propor, gerir e aparelhar a escola como uma instituição educativa direcionada para todos os cidadãos, sem maiores distinções (CAMBI, 1999). Entretanto, operacionalizar essa ideia seria tarefa muito mais complexa do que supunham

teóricos e governantes. Ao analisarmos as limitações das propostas formuladas e os obstáculos interpostos a esse intento estatal, verificamos como ele assumiu contornos polêmicos.

Em meio a essas discussões, questionou-se, também, se a educação popular era ou não necessária. “Seria conveniente que todos soubessem ler e escrever? Se isso acontecesse, quem faria o trabalho pesado e sujo?” (MACHADO, 2004, p. 70). Segundo a concepção predominante na sociedade, o trabalho manual relacionava-se com seres rudes e ignorantes. Essa percepção modificou-se, gradualmente, a partir de revoltas populares, crescente organização sindical proletária e mobilizações grevistas que colocaram os trabalhadores na arena política e induziram o Estado a posicionar-se no debate de maneira favorável à ampliação do processo de escolarização.

Nas palavras de Machado (2004, p. 71), “não era suficiente ensinar a ler, escrever e contar, mas tornou-se necessário moralizar. A escola apareceu, após muitas lutas, como o espaço educador por natureza.” Enfim, uma escola para o povo foi amplamente reconhecida como necessária e se tornou responsabilidade do Estado. Ela deveria ministrar conteúdos direcionados para o proveito público e contribuir para a preservação da ordem e da prosperidade. Propagou-se a crença de que, por meio de sua ação educativa, ela seria capaz de mudar a sociedade, conquistando o *status* de instituição imprescindível às nações livres e civilizadas. T tamanha relevância atribuída à instituição escolar, nesse período, rendeu ao século XIX o epíteto de século da instrução popular.

Mas o pesquisador português António Ferreira (2005, p. 195) relembra que, na Europa Ocidental, até a primeira metade do século XX, “se manteve uma organização escolar que tratava, de forma desigual, as crianças que vinham de meios sociais diferentes”. Embora reconheça os avanços ocorridos, Ferreira (2005, p. 196) enfatiza: “na melhor das concepções políticas, a instrução podia ser disponibilizada a todos mas nunca ser igual para todos”. Essa constatação, na perspectiva do autor, colocaria em xeque a concepção difundida pelo liberalismo, segundo a qual o indivíduo seria definido por sua determinação e habilidade pessoal, e não por sua origem social familiar.

Esse mesmo pesquisador alerta que, ainda quando o empenho pela “escolarização esteve mais em conformidade com o ideário transnacional que promoveu a imposição da escolaridade obrigatória isso **nunca** significou uma convicção igualitária” (FERREIRA, 2005, p. 196, grifo nosso), sobretudo quando se atenta para a radical relação contemporânea estabelecida entre instrução e trabalho. Desde a Revolução Industrial, como se verificou, a instrução “veio se redesenhando sobre os perfis profissionais, colocou no centro a ótica do

profissionalismo e **a escola assumiu como sua essa tarefa social primária**” (CAMBI, 1999, p. 395, grifo nosso). Ao assumir tamanha tarefa, desde o século XIX, “a escola apareceu como a instituição que podia abrir as portas do conhecimento e, como tal, colocava as pessoas e os países no caminho do **progresso**” (FERREIRA, 2005, p. 178, grifo nosso). Daí em diante, ela consolidaria sua condição de instituição de extrema importância no processo educacional de crianças e adolescentes, seja como espaço no qual principia o desenvolvimento intelectual e a formação adequada à modernidade, seja como ambiente socializador capaz de inculcar valores e condutas ajustados a determinada cultura predominante.

Com as mudanças ocorridas, foram instituídos sistemas nacionais de ensino em diversas nações: nesse período, a maioria dos países ocidentais definiu novas disciplinas para os programas da instrução primária e ampliou a formação social e a científica, outorgando-lhes uma configuração moderna. Foi assim que, no século XX, as finalidades formativas da instrução popular obtiveram relevo ímpar, e esses intentos da instituição escolar disseminaram-se em larga escala. Por ser um problema de considerável magnitude, tanto para a sociedade quanto para a escola, a relação entre a instituição educativa, a formação para o mercado de trabalho e a produção persistiu no centro dos debates.

Do exposto, infere-se que a escola, em sua historicidade, ao incorporar funções sociais, inclusive na esfera da educação profissional, “deve [...] ser entendida como uma instituição que serve um tempo determinado e que se configura em função das características dum determinado tempo” (FERREIRA, 2005, p. 179). Por isso, ao questionar a retórica elaborada (no passado e no presente) acerca do alcance educativo da escola, Ferreira (2005) refuta o discurso de caráter abstrato sobre a instituição e propõe uma reflexão com base em inquietações concretas:

Ela [a escola] só existiu e existe como tem existido porque se verificaram e verificam condições tecnológicas, económicas e políticas que a tornaram necessária e insistem na sua manutenção, ainda que com concretizações bem diversas tal como propicia o jogo dos factores que nelas influem (FERREIRA, 2005, p. 179).

À luz dessa compreensão, consideramos pertinente o seguinte questionamento: sendo a escola moderna uma instituição educativa cuja existência se relaciona com as condições históricas que permitiram sua emergência e seu desenvolvimento, em determinado tempo e espaço, como se configurou essa instituição no Brasil republicano em atendimento às

necessidades educacionais de grupos sociais desfavorecidos, inclusive no âmbito do ensino profissional?

### **2.3 A instituição escolar no Brasil da Primeira República**

O paradigma institucional escolar moderno ocidental foi adotado no Brasil, em seus aspectos constitutivos, desde o período imperial. Mas foi a partir da instalação do regime republicano que ele se consolidou no país, principalmente no que diz respeito à escola como instituição educativa laica, pública, responsável não só pela formação geral mas também pelo ensino profissionalizante, em larga escala, no território nacional.

Em *Tecendo nexos*, Justino Magalhães (2004, p. 114) defende que “a história do sistema educativo não é um somatório de instituições escolares justapostas nem, por outro lado, a história de uma dessas instituições se torna possível fora de um todo coerente [...]”. Por conseguinte, na perspectiva teórico-metodológica defendida por Magalhães (2004, p. 133-4), “compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição [...] é integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo [...], nos contextos e nas circunstâncias históricas [...]”. Caso contrário, alertam Nosella e Buffa (2009, p. 27), nas investigações que se distanciam de tal perspectiva, “a sociedade que produziu a escola fica esmaecida”. Considerando-se que a instituição escolar investigada nesta tese teve suas origens na designada Primeira República, o citado pressuposto constitui-se, desse modo, no suporte para a reconstituição delineada a seguir.

No início do recorte temporal definido na historiografia brasileira como a Primeira República (1889-1930), a ruína do regime monárquico e a posterior promulgação da Constituição de 1891 trariam novo alento a determinados segmentos sociais. A mudança na forma de governo seria, na perspectiva dos representantes desses segmentos, o passaporte para o progresso e o rompimento com o passado arcaico (CARVALHO, 1990; BUENO, 2002, ARAÚJO, 2009). Durante esse período de nossa história, constata-se o processo de transição de uma organização social de relativa estabilidade para outra a princípio indefinida, mas direcionada no rumo da instauração de uma sociedade de classes, “embora ainda estejam presentes muitos aspectos da dominação patrimonialista, predominantes no período anterior” (NAGLE, 1974, p. 27).

Nessa fase de transição, aquela ordenação social existente durante o Império, segundo o citado autor, centrada no binômio senhor-escravo – cuja resultante classificaria os demais

elementos como desajustados sociais –, estava em gradual processo de desaparecimento, especialmente a partir do início do século XX, quando, nas palavras de Nagle (1974, p. 27), “emerge a nova ordem social competitiva”. Desde então, a própria definição de povo, outrora utilizada de forma imprecisa e genérica, paulatinamente se decompõe em outros termos que revelavam setores sociais cada vez mais diferentes.

Nas primeiras décadas do século XX, a emergência de variados estratos sociais tornou-se nítida e ampliaram-se os problemas inerentes à formação da sociedade brasileira. Na análise de Machado (1989), a composição dessa intrincada organização social exigia instituições complexas capazes de equacionar as demandas geradas pelas contradições existentes. Desde as últimas décadas do período imperial, sobressaía no Brasil uma economia agrário-exportadora, com ênfase na produção cafeeira. Conectada a ela, havia a concentração fundiária, fonte de controle político oligárquico, cujos interesses, especialmente no ambiente rural, eram defendidos pelo coronelismo.

Atreladas às mencionadas características da sociedade brasileira da época, proliferaram práticas culturais que, dentre outras formas, se manifestavam no mandonismo local, no patrimonialismo, no clientelismo, e na troca de favores (CARVALHO, 2004). Esses costumes, que estavam arraigados e eram difundidos em todos os setores da sociedade, nutriam-se na manutenção de uma arcaica estrutura socioeconômica, na frágil ação do Estado em proveito dos desfavorecidos, no analfabetismo das massas e no controle oligárquico dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), em flagrantes contradições com os ideais modernizadores da República. Em uma sociedade com tais características, a indicação para um cargo público ou até mesmo para uma vaga de aluno em determinada instituição escolar adquiria poder de barganha.

Apesar disso, as graduais transformações ocorridas na sociedade brasileira de então, sobretudo nas regiões Sul e Sudeste, fomentaram uma nova configuração, da qual emergiram uma burguesia mercantil e industrial (ao lado do empresariado rural), as chamadas classes médias urbanas e o incipiente proletariado industrial. Na concepção defendida por Nagle (1974), a reordenação social ocorrida influenciaria de forma decisiva a Primeira República no Brasil e se verificaria, em maior ou menor grau, por todo o país, especialmente nos grandes centros urbanos, ainda que persistissem as aludidas práticas culturais, em movimentos pendulares de mudanças e permanências.

Para Vanilda Paiva (2003, p. 89), as transformações ocorridas seriam marcadas pela interpenetração de interesses entre os grupos industrial-urbano e agrário-comercial, com variados graus de aproximação e de distanciamento. “Mas o processo de industrialização –

apesar do domínio oligárquico – persistiu em lento crescimento e beneficiou-se, inclusive, dos lucros do café [...].” A menção a esse setor da economia não só coloca em evidência a hegemonia da economia cafeeira desenvolvida nas regiões Sul e Sudeste do Brasil mas também revela disparidades regionais.

Certamente a reconstituição aqui delineada diz respeito aos traços definidores da organização social brasileira em seus setores hegemônicos, que, por sua vez, tiveram diferentes repercussões nas demais regiões brasileiras. Ela corresponde a uma caracterização desse período em seus traços gerais, como reconhece Nagle (1974, p. 98), “pois as transformações se deram mais em determinados Estados ou regiões, e menos, ou quase nada, em outros”, como ocorreu em estados do Nordeste, como, por exemplo, no Rio Grande do Norte.

O mesmo se constatou no tocante a nosso proletariado industrial, cuja formação, especialmente no Sul e Sudeste do país, conforme Nagle admite (1974, p. 28), vincula-se “a uma multiplicidade de condições”, quando as frágeis experiências de industrialização e a ampliação de centros urbanos incrementaram a “mão de obra disponível e de baixo custo, que é empregada nas modalidades cada vez mais diferenciadas do trabalho artesanal e industrial.” Uma das resultantes desse processo de propagação do capitalismo no Brasil adquiriu forma na questão social, cujos contornos tornaram-se mais evidentes a partir da segunda década do século XX.

Em contradição com os ideais liberais presentes na implantação da República brasileira, entre nós a receptividade de seus mentores quanto aos problemas sociais foi de frágil expressão, como é perceptível nas reduzidas propostas sobre a chamada questão social inclusas nos principais documentos legais, seja na Carta Magna, no Código Civil ou no Código de Menores. Tanto é que, na primeira Constituição brasileira republicana (1891), “praticamente não existe qualquer dispositivo ligado a este ou aquele aspecto da questão social” (NAGLE, 1974, p. 30).

Ademais, um dispositivo incluso na Constituição republicana vedava a intervenção do Governo federal no processo de regulamentação do trabalho, sob a alegação de que essa ingerência violava o livre desempenho de atividades profissionais. Sendo assim, no transcurso da Primeira República, a ação do Governo federal nos dissídios envolvendo patrões e empregados ocorria por meio da intervenção policial. Cabia às lideranças policiais a interferência nos conflitos, em geral de forma tendenciosa. O historiador José Murilo de Carvalho (2004, p. 63) lembra que, na mentalidade reinante, “a questão social – nome genérico com que se designava o problema operário – era questão de polícia”, e acrescenta,

em sua análise do período: “com direitos civis e políticos tão precários, seria difícil falar em direitos sociais” (ou cidadania) para os trabalhadores e seus descendentes.

Apesar de seus limites e contradições, a implantação da República no Brasil trouxe à baila discussões que, embora já estivessem presentes na época do Império, adquiriram maior dimensão na sociedade. Afinal, a Constituição republicana assegurava a todos – inclusive aos descendentes de etnia negra e ex-escravos – a igualdade de direitos perante a lei. Decorre daí, segundo Veiga (2010, p. 404), um dos problemas enfrentados pelo novo regime: “Como possibilitar a incorporação da população aos novos preceitos políticos, sociais e culturais que a nova era prometia?” De uma resposta satisfatória a esse desafio dependia a própria consolidação da república brasileira, que só ocorreria com a organização da unidade nacional.

Em decorrência disso, tornou-se necessário o rompimento da inclusão fortuita, desordenada e rebelde dos indivíduos na sociedade. Mas como promover a inclusão sem macular a organização social vigente? Na perspectiva de Nagle (1974), mesmo imersa em suas ambiguidades, a sociedade brasileira, na Primeira República, possibilitou a emergência de correntes de ideias e movimentos político-sociais, representativos da crise do sistema em vigor, que colocaram em evidência duas concepções opostas: civilização urbano-industrial e civilização agrário-comercial. Desse embate, surgiram novas proposições culturais.

Na perspectiva metodológica dialética, é nesse contraditório quadro histórico, no qual se conciliam costumes arraigados e transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, que se deve analisar a organização da educação escolar brasileira em seus diferentes aspectos (NOSELLA; BUFFA, 2009). Afinal, lembra Souza (2008), as mudanças internacionais ocorridas na escolarização elementar, na transição do século XIX para o XX, repercutiram no Brasil e provocaram a entusiasmada adesão de alguns de nossos principais intelectuais.

Tal interpretação é compartilhada por Jorge Nagle, como atesta seu pronunciamento:

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década dos anos vinte, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de ideias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos (NAGLE, 1974, p. 101).

O autor enfatiza a segunda década do século XX, mas reconhece que o arrebatamento pela educação, nos centros mais dinâmicos do país, antecedeu esse período. Podemos citar aqui os *pareceres* de Rui Barbosa, elaborados na fase final do regime monárquico, nos quais

ele denunciou a situação do sistema de ensino escolar existente no país e já apresentava vigorosa defesa das virtudes da educação e das inovações pedagógicas. Rui Barbosa fora incumbido de analisar a situação das escolas brasileiras e concluiu sua missão expondo a precariedade dessas instituições (MACHADO, 2004).

Ao analisá-las, ele tomou como parâmetros experiências escolares desenvolvidas em países como França, Áustria e Alemanha, algumas das nações que nos legaram os fundamentos da escola moderna ocidental. Ao confrontar informações desses países com as coletadas no Brasil, Rui Barbosa ressaltou a precária situação da educação nacional. De seus *pareceres* emerge a batalha pela renovação da escola como a instituição capaz de formar o “*trabalhador e o cidadão* necessários à sociedade brasileira em processo de transformação” (MACHADO, 2004, p. 74, grifos da autora).

Embora os minuciosos e fundamentados *pareceres* de Rui Barbosa defendessem o ensino público, laico, sob o controle do Estado, e já enfatizassem a relação entre educação, formação moral e técnica para o trabalho como essencial para a modernização do Brasil, suas propostas não geraram maiores repercussões práticas e foram arquivadas (MACHADO, 2004). A tarefa de modernizar a educação escolar brasileira e realizar as mudanças necessárias ficaria supostamente para o governo republicano, instalado a partir de 1889, cujo Ministério da Fazenda, aliás, esteve inicialmente sob a responsabilidade de Rui Barbosa.

Entretanto, os dirigentes iniciais do regime republicano – de diferentes matizes ideológicos (liberais, positivistas e jacobinos) –, aos quais se agregaram ex-monarquistas (representados pelo Marechal Deodoro da Fonseca), tinham projetos distintos e interesses por vezes contraditórios. De acordo com o historiador José Murilo de Carvalho (1990), os três principais grupos lutaram de forma intensa desde o princípio da República (1889) até o triunfo da corrente liberal, ocorrido na transição para o século XX. Todos eles, na perspectiva do pesquisador, defendiam projetos de República e padrões de organização social que continham aspectos utópicos. Em resumo, não existia unidade no conjunto das forças políticas republicanas. Identificar essas diferentes visões de mundo torna-se, portanto, pré-requisito para compreendermos a intervenção dos primeiros governos republicanos na educação brasileira.

Entre os adeptos do jacobinismo (denominação inspirada em ideais da Revolução Francesa), por exemplo, cuja maior liderança foi o Marechal Floriano Peixoto, existia a defesa da soberania popular, a utópica democracia clássica, direta, na qual a governança seria realizada por todos os cidadãos. Para os defensores do liberalismo (inspirados na República estadunidense), entre os quais os cafeicultores do Sudeste, o caráter utópico era outro: organizar uma sociedade constituída por pessoas autônomas, cujos desígnios seriam ajustados

pelas leis do mercado. Entre os positivistas (inspirados na doutrina de Auguste Comte), cujo principal expoente, no Exército, foi Benjamin Constant, existiam componentes utópicos ainda mais acentuados. A República era compreendida a partir de um ponto de vista que vislumbrava um futuro idílico (verdadeira idade de ouro), em que ocorreria a plena realização dos indivíduos no conjunto de uma humanidade mítica, guiada pela razão.

O desafio era difundir essas diferentes percepções de República para além dos segmentos sociais elitizados. Afinal, elas não seriam assimiladas por meio de discursos inacessíveis ao público com frágil educação formal:

como discurso, as ideologias republicanas permaneciam enclausuradas no fechado círculo das elites educadas. Mas seja pelo próprio conteúdo do discurso, seja pelos elementos utópicos, elas acabavam por postular a saída do fechado e restrito mundo das elites, acabavam por defender, cada uma a sua maneira, o envolvimento popular na vida política (CARVALHO, 1990, p. 10).

Em decorrência desse obstáculo, o referido discurso deveria utilizar estratégias mais amplas, de modo que a decodificação popular fosse mais simples, como as de natureza iconográfica, simbólica ou mitológica (exemplificadas na bandeira republicana, no hino e na representação da figura de Tiradentes). Mas, no plano da educação popular, como se posicionaram as correntes divergentes?

Se existiam desacordos entre positivistas, liberais e até mesmo católicos sobre o modo mais adequado de formar as elites intelectuais e profissionais, estes apresentavam convergência quanto à concepção de educação direcionada aos desvalidos da sociedade. Para aqueles que formariam a força de trabalho nacional, as lideranças políticas, em sua maioria, defendiam a “importância dos ofícios manuais, em suas dimensões **preventiva e corretiva**” (CUNHA, 2000, p. 24, grifo nosso). Em outras palavras, defendiam a conservação de secular tradição dualista de ensino, que revela “oposição histórica entre espírito e mãos, entre escola secundária clássica e escola profissional [...]” (NOSELLA; BUFFA, 2009).

A manutenção dessa dualidade, em contradição com os anseios por mudanças substanciais, oficializou a distância existente entre a educação proporcionada às classes dirigentes – expressa nas escolas secundárias acadêmicas e nas escolas superiores – e a educação popular – concretizada nas escolas primárias e nas profissionais. Na concepção de Romanelli (2006, p. 41), essa dualidade retratava a organização social brasileira. “O que [...] não ocorria ao sistema assim consagrado era o fato de a nova sociedade brasileira, que

despontava com a República, já ser mais complexa do que a anterior sociedade escravocrata.” Não discernir isso, na avaliação da autora, criou obstáculos para o projeto modernizador republicano.

O triunfo do regime republicano, ao implantar o federalismo, consagrou a autonomia dos estados, fortaleceu as oligarquias locais e contribuiu para o agravamento da situação. Na prática, caberia ao Governo federal instituir e fiscalizar a instrução superior e o ensino secundário em todo o país, e a educação em todos os níveis apenas no Distrito Federal. Por sua vez, competiria aos estados instituir e fiscalizar os ensinos primário e profissional, até então restritos às escolas normais (de nível médio) destinadas às jovens e, para os rapazes, as instituições técnicas. Em decorrência disso, as atuações tornaram-se “independentes e [...] díspares, em muitos casos. Isso acabou gerando uma desorganização completa na construção do sistema educacional, ou melhor, dos sistemas educacionais brasileiros” (ROMANELLI, 2006, p. 42), situação que dificultaria sobremaneira o propósito de unidade nacional.

Além do federalismo e de suas implicações, outro preceito legal causou impacto na educação. A Constituição de 1891 eliminou a restrição à participação política pelo critério da renda (o voto censitário), porém impôs a instrução como princípio seletivo. Esse princípio constitucional, de acordo com Paiva (2003, p. 93), “– juntamente com a progressiva valorização da instrução como instrumento de ascensão social – deu origem ao preconceito contra o analfabeto, identificado como indivíduo incapaz”, e serviu de estímulo ao propalado entusiasmo pela educação.

Com uma taxa de analfabetismo que atingia cerca de 80%, lideranças da sociedade brasileira, até o final do período imperial, trataram esse problema social com certa leniência. Na época, essa era a condição predominante entre a população, e a deficiência na educação formal não era impedimento à participação na classe dirigente do país. Apenas quando a educação se converte em critério de distinção “das classes dominantes (que a ela têm acesso) e quando se torna preciso justificar a medida de seleção é que o analfabetismo passa a ser associado à incompetência” (PAIVA, 2003, p. 93). Essa concepção se expande pelo território nacional e, desde então, permeia toda a história da instrução popular no Brasil.

Os índices de analfabetismo do país envergonhavam cada vez mais os intelectuais brasileiros. Tornou-se inadiável a tarefa de incluir o Brasil entre os países considerados civilizados, e a instrução seria avaliada como a única alternativa para a vitalização de nosso povo (PAIVA, 2003). Crescia a pressão para que o governo central interviesse e auxiliasse os estados da Federação no enfrentamento do problema. Diante da gravidade do quadro

educacional escolar brasileiro, como se promoveria a modernização do país? Como se colocariam em prática as pretensões modernizantes dos republicanos, entre eles Rui Barbosa?

A pretendida modernização esboçou-se, em parte, na educação elementar, com a implantação dos *grupos escolares*, ocorrida ainda no final do século XIX. Sendo assim, o processo de modernização escolar do Brasil assemelhava-se àquele verificado na escolarização ocidental e implicava mudanças consideradas imprescindíveis. Para Magalhães (2010, p. 567), ao capitalizar a organicidade e a normatização conquistadas com a nacionalização, esses grupos escolares foram “instituídos num quadro de regimentalização caracterizada pela confluência entre inovação pedagógica e república, que corresponderam à instituição mais acabada da escola como produtora da sociedade”. Mas a criação dos *grupos escolares* atenderia às reais necessidades da educação popular?

A julgar pela documentação pesquisada, a educação, nos grupos escolares mantidos por governos estaduais, objetivava a suposta educação integral das crianças, na qual estava subentendida a formação do caráter, o aprendizado da disciplina social, a educação cívica, o ensino de valores patrióticos e do amor às instituições democráticas. A proposta era que, por meio desse conjunto de preceitos educativos, ocorresse a preparação de cidadãos aptos a exercerem seus direitos e cumprirem seus deveres (RIO GRANDE DO NORTE, 1909).

Para alguns setores da sociedade, as ações desenvolvidas pelos governos estaduais eram insuficientes. Em razão disso, apesar da vigência do federalismo, registra-se o crescimento da campanha, intensificada nas décadas seguintes, que estimulou o Governo federal a assumir a responsabilidade com a instrução popular em todo o país. Conforme Paiva (2003, p. 97), desde o Congresso de Instrução de 1905, realizado no Rio de Janeiro, profissionais envolvidos com a educação propuseram “uma reforma de ensino em todos os níveis, recomendando o estabelecimento de acordos da União com os Estados para uniformizar a ação pedagógica brasileira.”

As preocupações com os desfavorecidos, no início do século XX, já não se resumiam ao combate ao analfabetismo. Os crescentes problemas sociais se avolumavam de forma gradativa e se temiam, inclusive, os efeitos de agitações políticas entre o incipiente proletariado. Nesse contexto, ocorreram relevantes transformações na sociedade brasileira, dentre estas o paulatino processo de urbanização e de industrialização nas principais cidades do país. De forma concomitante, esclarece Cunha (2000), as mobilizações populares e a crescente organização das classes trabalhadoras urbanas colocaram em alerta os segmentos sociais hegemônicos. Na concepção desses segmentos sociais elitizados, era preciso articular respostas consistentes aos novos desafios.

Uma dessas respostas, nos maiores centros urbanos do país, viria na defesa do industrialismo – concepção que atribuía à indústria a primazia de promover o progresso da nação. Para seus propositores, a indústria seria a solução simultânea para o desenvolvimento, a independência econômica, a democracia e a integração do Brasil à civilização. Na perspectiva dos industrialistas, segundo Cunha (2000, p. 15), a ocupação do contingente populacional urbano ocioso “(que, de outra forma, poderia provocar inquietações e revoltas) e a criação de condições para o seu bem-estar eram vistos como a contribuição da indústria para resolver a chamada questão social.”

Para atingir esse objetivo, os industrialistas não poderiam desconhecer as funções sociais da escola popular moderna. Ela deveria difundir, necessariamente, saberes úteis à existência contemporânea e à instrução do povo. Por isso, conforme esclarece Souza (2008), os conteúdos da instituição escolar primária foram redefinidos nas primeiras décadas republicanas, no Brasil, “em função das novas finalidades atribuídas à educação popular.” Era preciso mudar a escola para poder transformar o País.

Essa arraigada crença dos industrialistas foi mantida, mesmo quando os conflitos sociais se intensificaram, no início do século XX, nos principais centros urbanos. Nessa conjuntura, sustenta Cunha (2000, p. 16), seus mentores chegaram a defender a prioritária ação do Estado na imposição do ensino obrigatório e a secundarização das leis sociais. “Ao lado do esperado efeito moralizador das classes pobres, o ensino profissional era visto como possuidor de outras virtudes corretivas.” Entre estas, o combate ao bacharelismo predominante entre as camadas médias, fato destacado no clássico *Raízes do Brasil*, quando o autor adverte quanto ao fato de que “as nossas academias diplomam todos os anos centenas de novos bacharéis, que só excepcionalmente farão uso, **na vida prática**, dos ensinamentos recebidos durante o curso” (HOLANDA, 1995, p. 156, grifo nosso).

É a partir dessas crenças que, na análise de Cunha (2000), desde o início do século XX, os industrialistas e seus aliados, entre eles um presidente da República, Nilo Procópio Peçanha (1909-1910), defenderam a ação do Estado na implantação do ensino profissionalizante. A obrigatoriedade desse ramo de ensino foi questionada por setores privilegiados da sociedade, pois, para estes, estava claro quem deveriam profissionalizar, para que e por quê. Essa modalidade de ensino teria, segundo as convicções de seus adeptos, o desejado efeito moralizador sobre a população carente, ocuparia de forma útil os desfavorecidos da fortuna e formaria a força de trabalho necessária à incipiente indústria brasileira, até mesmo nas mais distantes regiões do país. Caso contrário, acreditavam, os mais humildes estariam à mercê da ociosidade, do vício e do crime.

Nesse contexto, no entendimento de Queluz (2000, p. 14), a qualificação da força de trabalho e a “disciplinarização dos futuros operários”, em meio às diferentes concepções de ensino técnico na Primeira República, só seriam exequíveis sob a institucionalização do ensino profissional, caracterizado pela composição do chamado alfabetismo técnico adequado às necessidades e condições existentes no Brasil.

Para os industrialistas, não existiam dúvidas: era preciso agir e colocar a instituição educativa escolar em harmonia com as necessidades do mundo do trabalho industrial. Para atingirem esse intento, tornou-se indispensável a participação do Estado brasileiro e sua intercessão em todas as unidades da Federação. Como se desenvolveu esse processo é o que investigaremos a seguir.

#### **2.4 As Escolas de Aprendizes Artífices: o ensino profissional para desfavorecidos da fortuna**

De forma ampla, no quadro teórico proposto por Magalhães (2004, p. 58), registrar a história de uma instituição educativa consiste em entender e esclarecer os processos e os compromissos sociais sob os quais ela se constituiu. Decorre daí que, na concepção do autor, “conhecer o processo histórico de uma instituição educativa é analisar a genealogia da sua materialidade, organização, funcionamento [...]” e de suas práticas. Qual seria, então, a genealogia da instituição educativa investigada?

No início do século XX, o ensino de ofícios certamente não era desconhecido no Brasil. Afinal, desde o período colonial ele se fazia presente entre nós. Contudo, maculado pelo preconceito com as atividades manuais – herdado dos séculos de escravidão – durante longo período de nossa história foi praticado de forma difusa, dispersa, em fazendas, engenhos, nas escolas jesuíticas, nos arsenais da Marinha e do Exército, e também em instituições assistenciais de existência intermitente ou efêmera, sem o controle efetivo e sistemático do Estado (FONSECA, 1986).

Coube a um adepto do positivismo a primeira iniciativa ocorrida no governo republicano instalado no Brasil, quanto à proposta de formação da força de trabalho manufatureira e industrial. Ainda em dezembro de 1889, Raimundo Teixeira Mendes, um dos principais líderes civis do positivismo no território nacional, apresentou petição ao então ministro da guerra, Benjamin Constant (também positivista), representando os anseios de aproximadamente quatrocentos proletários de oficinas estatais sediadas no Rio de Janeiro. O

citado documento propunha a incorporação do operariado à sociedade brasileira e o colocava a serviço da República (CUNHA, 2000).

Por essa época, conforme Queluz (2000, p. 22), tornara-se evidente que “a educação para os republicanos tinha um aspecto de regeneração social. Tinha por objetivo o aumento da capacidade produtiva do cidadão e o seu convencimento acerca da legitimidade da nova ordem”. Nesse sentido, os positivistas republicanos estavam entre os mais fervorosos defensores dessa concepção de caráter regenerador, para o tipo de formação profissional proposta, embora nem todos enfatizassem o ensino técnico industrial. O próprio Benjamin Constant foi, em 1890, o idealizador da primeira reforma da instrução pública no período republicano, cuja ênfase estava no ensino preparatório para os estudos superiores, e não na instrução elementar profissional.

Aliás, uma das críticas de Raimundo Teixeira Mendes – principal dirigente da Igreja e Apostolado Positivista no Brasil – ao “herético” Benjamin Constant é que este teria saído do primeiro ministério republicano constituído no Brasil sem adotar nenhuma das medidas recomendadas na petição entregue em nome dos trabalhadores. Segundo Luiz Antônio Cunha (2000, p. 25), naquele requerimento, dois problemas se destacavam: o crescimento das demandas da indústria moderna, que exigia do operariado “cada vez mais instrução para bem manejar as máquinas”, e as necessidades do Estado, que exigia o cumprimento dos deveres de cada cidadão, impondo a todos maior grau de moralidade e de instrução para o exercício e a noção de suas obrigações.

Mas se essas propostas encontravam apoio nas lideranças políticas da época, outras foram descartadas. Assim, para Cunha (2000, p. 28), “no que se refere à formação da força de trabalho diretamente ligada à produção, a política educacional positivista pode ser considerada como um verdadeiro fracasso.” O mesmo não se pode dizer, entretanto, quanto à política defendida por essa corrente para o ensino secundário e o superior, a qual sobreviveu à atuação de Benjamin Constant, que, antes de sair em definitivo do governo, foi deslocado para o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telegráfos (de efêmera existência: 1890-1892).

Embora algumas das propostas dos positivistas não tenham prosperado, formava-se gradualmente o ambiente favorável ao desenvolvimento do ensino profissionalizante em nosso país. Cresceu, enfim, a compreensão de que o Governo federal deveria intervir nesse problema com o intuito de efetivar algo que já se tornara reivindicação do meio social. Nesse sentido, a Proposição 195, de 20 de dezembro de 1906, da Câmara dos Deputados, tornou-se uma referência no percurso histórico do ensino industrial no Brasil, por ser, “na República, o primeiro documento oficial habilitando, com recursos financeiros, o poder público a iniciar,

entre nós, as escolas profissionais de âmbito federal” (FONSECA, 1986, p. 170, grifo do autor).

A Proposição não autorizava a instalação das instituições educativas pelo presidente da República, mas o entendimento deste com os governos estaduais na perspectiva de viabilizá-las. Assim mesmo, provocou debates entusiasmados no Senado. À época (sob a vigência do federalismo), a intervenção do Governo central no ensino elementar – no qual se situava o ensino profissional – era vetada pela Constituição e os parlamentares não tiveram outra resolução a não ser propor o acordo com os governos dos estados da Federação.

De certa forma, a Proposição 195 contemplava ideias já defendidas no Congresso de Instrução de 1906, cujas discussões resultaram em um projeto enviado ao Senado no dia 17 de dezembro do ano citado. Esse projeto recomendava a implantação do ensino prático industrial, agrícola e comercial, pelo Governo federal, nos estados e na capital do país, por meio de acordos nos quais caberia às gestões estaduais o pagamento de um terço das despesas resultantes. Na área da indústria, o projeto instituía, em cada município, oficinas escolares em quantidade proporcional ao número de habitantes, nas quais, sob a orientação de mestres, os estudantes realizariam as atividades mais simples e habituais, nas artes e nos ofícios, além de exercícios favoráveis à evolução do vigor físico (FONSECA, 1986).

Das propostas emanadas do Congresso de Instrução constavam, ainda, a criação ou subvenção de institutos profissionais, em cada estado, com ensino prático e elementar de indústria, e internatos com ensino prático industrial para menores desfavorecidos e submersos no vício. Esses internatos seriam organizados em duas seções: uma destinada aos menores abandonados, mas disciplinados e sem vícios; a outra, destinada aos menores excluídos de quaisquer instituições de instrução pública, os insubordinados ou de maus hábitos, levados pelos pais ou responsáveis ao internato, e aos que mendigassem ou praticassem vícios nas ruas (CUNHA, 2000).

O anteprojeto que resultara dos debates ocorridos por ocasião do Congresso de Instrução de 1906, assim como outros, provocou discussões acaloradas, dividiu opiniões, despertou desaprovações e apoios, mas também foi relegado aos arquivos do Congresso Nacional. Todavia, na avaliação de Cunha (2000), não seria concebível negligenciá-lo quando se estuda os antecedentes da rede federal de ensino industrial no Brasil.

Nesse contexto, Afonso Augusto Moreira Pena, durante a cerimônia de sua posse na Presidência da República, ocorrida em 15 de novembro de 1906, defendeu a propagação de instituições de ensino técnico-profissional como suporte valoroso para a evolução das indústrias, “proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (FONSECA, 1986,

p. 172). Segundo o autor, essa declaração era emblemática, pois nenhum presidente do Brasil fizera referência anterior ao tema em seu programa de governo.

Em suma, apesar dos avanços e recuos, a conjuntura tornou-se favorável aos intentos daqueles que defendiam o ensino industrial profissionalizante. Como expôs Fonseca (1986, p. 172), o discurso de posse do presidente Afonso Pena, a dotação orçamentária prevista pela Câmara Federal para 1907 – destinada às negociações com os estados para a instalação das escolas profissionais –, a ampliação do orçamento aprovada pelo Senado e as propostas difundidas pelo Congresso de Instrução, ocorrido no Rio de Janeiro, integraram o conjunto de elementos que expunha a tendência “para a concretização do ideal de ver implantado no Brasil o que outras nações já ensaiavam no campo do ensino de ofícios.” Estariam, então, dadas as condições históricas para a emergência de uma rede escolar federal de ensino industrial?

Outro acontecimento agregou novo componente a esse contexto promissor. Não por coincidência, nesse período, os assuntos educacionais passaram da jurisdição do Ministério da Justiça e Negócios Interiores para o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, ao qual, desde sua criação, por determinação do Decreto nº 1606, de 29 de dezembro de 1906, em seu artigo 2º, competia regular “o ensino profissional, compreendendo os estabelecimentos industriais” (BRASIL, 1906). Tal Decreto foi sancionado pelo presidente Afonso Pena, que, como se observou, havia pouco mais de um mês proferira discurso de posse exaltando o ensino profissionalizante industrial.

Percebiam-se, em vários segmentos da sociedade, aspirações coletivas de diferentes procedências, anseios que se generalizavam direcionando-se para o mesmo intuito de constituir, no Brasil, o tipo de instrução que possibilitasse o incremento da indústria nacional. Como explicou, com propriedade, Fonseca (1986, p. 173), ao refletir sobre aquelas aspirações: “Era a preparação psicológica, necessária à cristalização da ideia, que estava em franca evolução.” De fato, mesmo imersa na predominante concepção agroexportadora, oligárquica, a elite dirigente brasileira começava a se render a determinados argumentos dos industrialistas e seus aliados.

Embora ainda incipiente na maior parte da Federação, a indústria brasileira cresceu nos maiores centros urbanos. Num período de vinte anos, o crescimento foi considerável: quando da proclamação da República, em 1889, o País contabilizava, oficialmente, 636 estabelecimentos industriais; daquele evento histórico até 1909, foram fundadas 3.362 novas indústrias, sobretudo no Sudeste. O incremento foi inquestionável: mais de 500%. “O

desenvolvimento da indústria indicava a necessidade do estabelecimento do ensino profissional. Urgia, ao Governo, tomar providências” (FONSECA, 1986, p. 174).

Os elementos explicativos para o desenvolvimento industrial brasileiro constituem controvérsia historiográfica. Suzigan (2000) identifica quatro interpretações: a teoria dos choques adversos (crises externas teriam deslocado capital para atividades internas e promovido política de substituição de importações); a ótica da industrialização liderada pela expansão das exportações (produtos primários, sobretudo o café, seriam as fontes para o acúmulo de capital aplicável à indústria); a teoria do capitalismo tardio (em economia periférica como a nossa, o desenvolvimento industrial vincular-se-ia primordialmente a fatores internos e de forma secundária a fatores externos); e a perspectiva da industrialização intencionalmente promovida por políticas governamentais (contesta a versão que atribui insignificância à ação do Estado na promoção da industrialização anterior a 1930).

Controvérsias à parte, no início do século XX, a nação parecia despertar para as necessidades geradas pelo processo de industrialização em curso. Em meio a esse processo, a 14 de junho de 1909, Afonso Pena faleceu e, na mesma data, Nilo Procópio Peçanha assumiu a Presidência da República. As discussões sobre as necessidades de formação do proletariado brasileiro não eram estranhas ao novo governante. Três anos antes, ainda como presidente do estado do Rio de Janeiro, ele fora o responsável pelo Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, que autorizou a instalação de quatro instituições educativas profissionais em diferentes cidades daquele estado: Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul. Como registra Fonseca (1986), à exceção da escola instalada na última cidade, as demais eram destinadas ao ensino de ofícios industriais.

Ao analisar a criação dessas escolas, Cunha (2000) acrescenta outra de ensino agrícola (não citada por Fonseca), instalada em Resende. Esse pesquisador, mesmo reconhecendo que as instituições criadas apresentavam diferenças, entre si, de variadas espécies (curriculares, disciplinares, regimentais, entre outras), afirma que todas elas estavam orientadas para a obtenção da mesma finalidade: “a formação da força de trabalho industrial em termos técnicos e **ideológicos**” (CUNHA, 2000, p. 64, grifo nosso). Considerando-se o processo de desenvolvimento socioeconômico brasileiro, as necessidades formativas exigidas pela industrialização e os riscos sociais advindos da crescente urbanização, o terreno encontrava-se fértil para o lançamento das sementes preconizadas pelos industrialistas.

De qualquer modo, não obstante o predomínio da economia primária agroexportadora, cresceram os argumentos daqueles que viam nas mudanças ocorridas no início do século XX, entre estas a industrialização, a oportunidade para o desenvolvimento nacional. Imerso no

caleidoscópio em que se tornara o Brasil, Nilo Peçanha assumiu o Executivo federal e apoiou a reivindicação dos industrialistas. Cerca de três meses após sua posse, lançou as bases legais da rede federal de educação profissional industrial. Segundo Santos (2010, p. 212), “o pensamento industrialista converteu-se em medidas educacionais, pela iniciativa do presidente da República Nilo Peçanha”, avaliado como o criador do ensino profissional no país. Evidentemente, não fora ato isolado de um homem impetuoso: sua decisão sustentou-se nas condições históricas presentes naquele contexto.

Foi sob a influência do industrialismo que o governo do então presidente da República Nilo Procópio Peçanha (1909-1910) determinou, nos termos do Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, de ensino primário profissional, público e gratuito, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, com instalações previstas para as capitais dos estados brasileiros (BRASIL, 1909). Assim, esse Decreto corresponde a uma espécie de *atestado de nascimento* das Escolas de Aprendizes Artífices, instituições educativas cuja origem se entrelaça com as demandas oriundas dos processos de urbanização e industrialização ocorridos nas principais cidades do Brasil, no início do século XX.

Apenas duas capitais estaduais não foram contempladas com unidades das Escolas de Aprendizes Artífices. As exceções foram o Rio de Janeiro, à época Distrito Federal (em razão de divergências com o governo estadual, que negou auxílio à instalação do estabelecimento – daí que, nesse estado, a Escola instalou-se em Campos), e Porto Alegre, onde já funcionava a contento o Instituto Técnico Profissional, vinculado à Escola de Engenharia da capital gaúcha – depois denominado Instituto Parobé –, o qual, posteriormente, foi incorporado à rede federal de ensino profissional (FONSECA, 1986).

Ao analisar as possíveis inspirações para a fundação das Escolas de Aprendizes Artífices, Gilson Queluz (2000) identificou três fontes: aquelas instituições de ensino profissionalizante criadas pelo próprio Nilo Peçanha, em 1906, no estado do Rio de Janeiro (com o ensino de ofícios e o curso noturno de primeiras letras); a proposta encaminhada ao Governo federal pelos organizadores do Congresso de Instrução de 1906 (com a ideia de implantar uma escola profissional em cada município brasileiro); e o Asilo de Meninos Desvalidos (em seu caráter assistencial), inaugurado no Distrito Federal, em 1875.

Além dessas instituições educativas, acrescente-se, como antecedentes dignas de registro, as Casas de Educandos Artífices. Criadas ainda no século XIX, no período de 1840 a 1865, foram instaladas dez dessas instituições em diferentes províncias do Império. Da

mesma forma que as Escolas de Aprendizes Artífices, as antigas Casas de Educandos (assim como outras instituições similares precursoras) tinham como propósito oferecer uma educação cujos objetivos institucionais eram “incutir hábitos de trabalho” (QUELUZ, 2000, p. 26) direcionados aos menores desvalidos da sorte. Tal propósito acompanharia a tendência até então verificada, e perduraria, ao longo de nossa história, no ensino técnico profissional, fato que, segundo Lucília Machado (1989), demonstra a estreita relação existente entre a educação profissional e a divisão social do trabalho.

Apesar das semelhanças com instituições educativas do passado, já no ano letivo de 1910, as 19 escolas criadas pelo presidente Nilo Peçanha começaram a funcionar em todo o Brasil, com distintas datas de inauguração. As dificuldades inerentes às reais condições existentes nos diferentes estados explicam, de certa forma, essa falta de sincronia. Afinal, as negociações do Governo central com os governos estaduais ocorreram sob condições diferenciadas. Uma dessas dificuldades atrelava-se aos edifícios nos quais as escolas seriam instaladas, em geral, conforme Fonseca (1986, p. 182), “inadequados e em precárias condições de funcionamento de oficinas. A eficiência não poderia deixar de ser senão pequena”; mas a principal dificuldade inicial, de acordo com o autor, foi a falta de professores e mestres de oficinas capacitados para suas funções.

Todavia, as dificuldades iniciais não foram suficientes para arrefecer os ânimos com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices. Era uma medida pioneira, que marcava o princípio da atuação direta do Governo federal na esfera da formação profissional. Por isso, problemas verificados no processo de instalação das instituições educativas nas unidades federadas foram minimizados e soluções postergadas. Daí a improvisação verificada em diferentes localidades. As autoridades federais estavam imbuídas do propósito de inaugurar a rede de escolas profissionalizantes e, salvo a exceção verificada no Rio e Janeiro, contavam com o apoio das oligarquias estaduais.

Os dados reproduzidos, no Quadro 1, sugerem a complexa tarefa que foi inaugurar, no início do século XX, 19 instituições educativas em diferentes estados da Federação.

Quadro 1 – Inauguração das Escolas de Aprendizes Artífices (por unidades da Federação)

Estados	Datas
Piauí	1º de janeiro de 1910
Goiás	1º de janeiro de 1910
Mato Grosso	1º de janeiro de 1910
Rio Grande do Norte*	1º de janeiro de 1910
Paraíba	6 de janeiro de 1910
Maranhão	16 de janeiro de 1910
Paraná	16 de janeiro de 1910
Alagoas	21 de janeiro de 1910
Rio de Janeiro (Campos)	23 de janeiro de 1910
Pernambuco	16 de fevereiro de 1910
Espírito Santo	24 de fevereiro de 1910
São Paulo	24 de fevereiro de 1910
Sergipe	1º de maio de 1910
Ceará	24 de maio de 1910
Bahia	2 de junho de 1910
Pará	1º de agosto de 1910
Santa Catarina	1º de setembro de 1910
Minas Gerais	8 de setembro de 1910
Amazonas	1º de outubro de 1910

**Fonte:** Quadro elaborado a partir de Fonseca (1986, p. 181) e de \*Mensagem do presidente Alberto Maranhão (RIO GRANDE DO NORTE, 1910, p. 7).

No caso da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte, Fonseca (1986, p. 181) registra a data de 3 de janeiro. Entretanto, a documentação primária consultada atesta a data da inauguração em 1º de janeiro de 1910 (RIO GRANDE DO NORTE, 1910), informação que coloca a unidade do estado entre as quatro primeiras escolas da rede federal de ensino industrial profissionalizante implantadas no Brasil.

Apesar de toda a argumentação favorável à necessária qualificação técnica dos trabalhadores brasileiros (elaborada principalmente pelos industrialistas), a análise do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, oferece elementos esclarecedores quanto às razões mais amplas que motivaram a criação das Escolas de Aprendizes Artífices. Em seu preâmbulo, o documento apresenta as seguintes justificativas:

[...] 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 República formar cidadãos uteis à Nação [...] (BRASIL, 1909, p. 1).

O texto apresenta, inicialmente, evidente relação entre o processo de urbanização, o crescimento demográfico e o aumento dos problemas sociais para os operários e seus descendentes. De forma explícita, propõe, para a resolução do problema assinalado, a oferta do ensino técnico, de caráter preventivo e regenerador, capaz de transmitir hábitos proveitosos para os “filhos das classes proletárias, menores percebidos como **potenciais elementos de desordem social**” (QUELUZ, 2000, p. 29, grifo nosso). Em resumo, o Governo republicano assumiu como sua, nos termos expostos, a tarefa de proporcionar aos estudantes uma educação escolar de formação utilitária adequada aos interesses da nação. Que formação seria essa e em quais bases estaria assentada?

No Decreto nº 7.566, em seu artigo primeiro, consta que a instituição educativa criada em 1909 era destinada ao ensino profissional primário gratuito. Interessa-nos, então, identificar os objetivos desse alegado ensino profissional, sobretudo porque eles legalmente norteariam o ensino e as práticas formativas da instituição educativa investigada durante período considerável de seu percurso histórico. A análise de tais objetivos constitui, portanto, um dos aspectos de primordial interesse para a investigação aqui empreendida. Vejamos o que diz a respeito dessa questão o artigo 2º, do Decreto sob análise:

**Art. 2º.** 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, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (BRASIL, 1909, p. 1).

Pelo exposto, além dos intentos recomendados no artigo 1º, como visto anteriormente, a finalidade dessas escolas era a precoce formação de operários e contramestres (auxiliares dos mestres de oficinas), mediante ensino prático e conhecimentos técnicos que fossem mais convenientes e necessários às unidades da Federação em que funcionassem as Escolas de Aprendizes Artífices. Ou seja, que os cursos oferecidos ao corpo discente (composto de menores) considerassem as peculiaridades da economia local, especialmente aquelas relacionadas ao setor industrial.

Mas a formação escolar realizada por essa rede de instituições educativas criada no Brasil seria compatível com os objetivos propostos nos marcos legais? Magalhães (2004, p. 69) ensina que, inseridas em espaços e em tempos históricos diferenciados por elementos de caráter sociocultural, contextos e situações históricas peculiares, as instituições educativas, apesar de “estruturadas por uma matriz de base e perseguindo objetivos comuns, existem de forma própria e este quadro existencial fomenta representações e apropriações, elas mesmas diferenciadas.” Se o autor admite que as diferenciações sejam inerentes às instituições educativas, também reconhece que, em um conjunto delas tais diferenças não significam necessariamente a anulação de objetivos em comum. Identificados os objetivos legais das Escolas de Aprendizes Artífices, outro questionamento se impõe: quem, de fato, seriam os menores para os quais se direcionavam os fins educativos institucionais?

O artigo 6º, do Decreto nº 7.566, definiu os requisitos exigidos aos menores que pretendiam estudar nas Escolas de Aprendizes Artífices, nos seguintes termos:

**Art. 6º.** Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

- a) idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo;
- b) não sofrer o candidato moléstia infectocontagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do ofício.

§ 1º. A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou atestado passado por autoridade competente.

§ 2º. A prova de ser o candidato destituído de recursos será feita por atestação de pessoas idôneas, a juízo do diretor, que poderá dispensá-la quando conhecer pessoalmente as condições de requerente à matrícula.

(BRASIL, 1909, p. 2).

Além de estabelecer os limites de idade (mínima e máxima) e preocupações higienistas, típicas da época, o artigo 6º deixa evidente a preferência concedida aos denominados *desfavorecidos da fortuna*. A estes eram destinadas, de forma inquestionável, as vagas disponibilizadas a partir de 1910. Admitindo-se a dualidade reinante no sistema educacional brasileiro, as provas exigidas para a demonstração das condições sociais dos alunos seriam basicamente protocolares. Nas circunstâncias históricas do período aludido, sob a vigência de preconceito com o ensino de ofícios, seria improvável que pais ou responsáveis de melhores condições sociais pleiteassem o ingresso de seus filhos ou tutelados nas Escolas de Aprendizes Artífices.

Quanto ao número de matriculados no primeiro ano de funcionamento daquelas instituições, existem divergências entre dois dos principais estudos realizados sobre a história do ensino industrial no Brasil. Para Fonseca (1986), foram 2.118 alunos. Entretanto, segundo Cunha (2000), ocorreu um total de 1.982 matrículas, conforme registrado no Quadro 2, a seguir.

**Quadro 2** – Matrículas nos cursos diurnos das Escolas de Aprendizes Artífices (1910)

<b>Estados</b>	<b>Alunos matriculados</b>
Amazonas	33
Pará	20
Maranhão	74
Piauí	52
Ceará	128
Rio Grande do Norte	100
Paraíba	143
Pernambuco	120
Alagoas	93
Sergipe	120
Bahia	45
Espírito Santo	180
Rio de Janeiro (Campos)	209
São Paulo	135
Paraná	219
Santa Catarina	100
Minas Gerais	32
Goiás	71
Mato Grosso	108
<b>Total: 19</b>	<b>Total: 1982</b>

Fonte: Quadro elaborado a partir de Cunha (2000, p. 93).

Apesar das divergências assinaladas entre os dois autores, as matrículas registradas em todo o Brasil deram novo alento ao ensino industrial. Aqui (no Quadro 2) optamos pelos dados publicados por Cunha, basicamente pela correção verificada no registro das matrículas ocorridas na primeira turma da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte (instituição educativa objeto da investigação ora empreendida). Enquanto Fonseca (1986) registra 151 matrículas na unidade de Natal, Cunha (2000) registra 100, informação comprovada pela documentação primária consultada (RIO GRANDE DO NORTE, 1910).

As condutas, tarefas e funções dos alunos matriculados em todo o país, bem como dos professores, gestores e demais funcionários das Escolas de Aprendizes Artífices, foram

definidas em dois documentos normativos: o Regulamento de 1911, definido por meio do Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911, e o Regulamento de 1918, com poucas alterações em relação ao anterior, estabelecido pelo Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918. Em ambos, procurava-se resolver as pendências iniciais verificadas na implantação da rede escolar federal de ensino técnico industrial (BRASIL, 1911, 1918). A tarefa, entretanto, não seria fácil e em cada estado da Federação – além dos problemas de amplitude nacional – ganharia contornos próprios, peculiares.

Na síntese analítica realizada neste capítulo, constatamos que a escola constitui-se em uma instituição que, em sua historicidade, adquiriu proeminência entre aquelas de natureza educativa. No mundo ocidental, em sua configuração moderna, ela assumiu múltiplas funções sociais, dentre estas a de formar crianças e jovens, inclusive no âmbito profissional. Essa instituição, que em seus traços constitutivos foi reproduzida da Europa para o Brasil, encontrou, na Primeira República, o suposto contexto favorável para desenvolver a sua tarefa de formar trabalhadores para a indústria nacional. Essa obra competiria às Escolas de Aprendizagem Artífices, criadas em 1909. Porém, no contexto aludido, essa tarefa seria plausível?

A análise histórica das instituições educativas, com ênfase na escola, abrange um núcleo de assuntos trans e interdisciplinares, cuja condição epistêmica se determina e se concretiza pela vinculação com as temáticas centrais da educação, “designadamente as referentes ao contributo da escolarização para as mudanças socioculturais e para a **modernização das economias e das sociedades**” (MAGALHÃES, 2004, p. 121, grifo nosso).

Considerando-se como válidas as reflexões de Magalhães e considerando-se, ainda, que os objetivos profissionalizantes para os quais foram criadas as Escolas de Aprendizagem Artífices no Brasil também se aplicavam à unidade sediada no Rio Grande do Norte, teria essa instituição educativa, em particular, cumprido tal finalidade de forma consistente? Quais seriam o alcance e os limites de sua função profissionalizante na comunidade envolvente? No capítulo seguinte, passamos à análise do percurso histórico da Instituição (e de suas sucedâneas no recorte temporal analisado, 1909-1971), cuja formação escolar profissional ali realizada constitui nosso objeto de estudo.

### **3 DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES À ESCOLA TÉCNICA FEDERAL: FASES DA FORMAÇÃO ESCOLAR PROFISSIONAL**

Em seu percurso histórico, no período delimitado (1909-1971), a instituição investigada teve cinco denominações: Escola de Aprendizes Artífices, Liceu Industrial, Escola Industrial, Escola Industrial Federal e Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. Neste capítulo, considerando os objetivos do trabalho e ciente das limitações em toda periodização, optamos por uma análise cuja ênfase incide, primordialmente, sobre a formação escolar profissional realizada neste percurso histórico, no contexto da comunidade envolvente, conforme compreendida por Magalhães (2004).

Na periodização adotada, investigamos três fases distintas na história da instituição estudada: a primeira fase engloba desde a criação da Escola de Aprendizes Artífices até o período final de sua denominação como Liceu Industrial (1909-1942); a segunda, delimitada pela promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial e a criação dos cursos técnicos, abrange a maior parte do período da Escola Industrial de Natal (1942-1963) e a terceira, que inicia com a criação dos cursos técnicos e finaliza com a desativação dos cursos ginasiais, abarca a fase final da Escola Industrial, o período da Escola Industrial Federal e a fase inicial da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1963-1971). É nos limites dessa periodização que propomos a análise a seguir.

#### **3.1 Em nome da ordem: a fase do ensino elementar de ofícios e a formação para a proteção social**

Segundo Justino Magalhães (2004, p. 126-127), no quadro epistêmico do paradigma relacional e da mesoabordagem, o desafio de historiar uma instituição escolar “é insolúvel fora da relação da instituição educativa com a comunidade e com o meio envolventes; não é possível atribuir-se-lhe uma diacronia e uma identidade histórica” somente com apoio no conhecimento e análise dos elementos constitutivos de sua internalidade. De forma semelhante, Nosella e Buffa (2009, p. 27) advertem que, sem essa articulação, a pesquisa fica comprometida, pois, “na consideração das particularidades de uma dada instituição escolar [...], passa despercebido o movimento real da história que, às vezes, foi exposto como independente da materialidade dos aspectos singulares.” Por isso, de acordo com esses

autores, na investigação histórica da escola, torna-se imprescindível a abordagem que considere as relações entre a instituição, o local, o regional e o global.

A partir dessa perspectiva analítica, no início do século XX, o mundo ocidental, cujo centro irradiador ainda era a Europa, vivenciava período de relativa paz nas sociedades capitalistas centrais, definido na historiografia como *Belle Époque*. Naquela época, escolarização, modernização, tecnologia e progresso eram termos considerados indissociáveis, especialmente em ambientes urbanos (HOBSBAWM, 1995). Entre nós, a república brasileira prometia integrar ordem social e progresso material (NAGLE, 1974; PAIVA, 2003; ROMANELLI, 2006).

Em que medida o Rio Grande do Norte, e especialmente sua capital, foram influenciados por esse contexto? Organizado em sintonia com a “multidimensionalidade do universal, o local comporta especificidades [...]: é uma singularidade, cujas marcas de diferenciação lhe conferem uma existência como totalidade em organização e evolução” (MAGALHÃES, 2010, p. 28). Por conseguinte, sob a perspectiva teórica que orienta nossa tese, torna-se indispensável analisarmos sob qual comunidade envolvente implantou-se e se desenvolveu a instituição investigada neste trabalho. Em síntese, o que nos propomos a seguir é reafirmar a “articulação entre o referencial teórico e os dados empíricos coletados” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 27).

Partimos do pressuposto de que “o conhecimento da relação entre as instituições educativas e os contextos geográfico e sociocultural envolventes, sob a modalidade de território, de comunidade, ou de público-alvo” (MAGALHÃES, 2004, p. 125), é compreendido como fonte de contributos insubstituíveis na investigação histórica. Considerando-se tal perspectiva, situemos o núcleo da comunidade envolvente sob esse enfoque – a cidade de Natal no início do século XX. Por essa época, Natal se dividia em dois bairros oficiais: Cidade Alta e Ribeira, pouco depois acrescidos de Cidade Nova e Alecrim, circundados por agrupamentos adjacentes, como, por exemplo, Rocas, Guarita, Refoles, Passo da Pátria, Quintas e Barro Vermelho, além daqueles situados na faixa litorânea: Praia do Meio e Areia Preta (CASCUDO, 1999).

O primeiro bairro era basicamente residencial, mas também sediava repartições e entidades da administração pública. O segundo, iniciado no final da ladeira que os separava, compreendia uma região alagadiça, que, posteriormente urbanizada, rivalizou, em importância, com a Cidade Alta. Na transição do século XIX para o século XX, a Ribeira passou a concentrar as atividades mercantis e de lazer, “os hotéis, a alfândega, o porto, as

casas exportadoras e a estação ferroviária”, além da maioria dos homens abastados da cidade (CLEMENTINO, 1995, p. 191).

Conforme Câmara Cascudo (1999), o contato entre moradores da Cidade Alta e da Ribeira foi ampliado a partir das benfeitorias implementadas nas primeiras décadas do século XX, a exemplo dos bondes. Sob a visão de republicanos, os melhoramentos realizados colocavam Natal nos rumos da modernidade. Desde o governo de Pedro Velho de Albuquerque Maranhão (1892-1896), a oligarquia sob sua liderança controlou a política estadual até a década de 1920 (MONTEIRO, 2000) e comandou as obras realizadas em Natal, principalmente nas administrações de seu irmão e sucessor, Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão (1900-1904 e 1908-1913).

Os anseios modernizantes da elite natalense foram expressos simbolicamente na palestra *Natal Daqui a Cinquenta Anos*, proferida por Manoel Dantas, em 21 de março de 1909. Nela, o jornalista e educador<sup>7</sup> mesclou ficção, humor e previsões ufanistas sobre o futuro da cidade. Não por coincidência, exaltou realizações ocorridas entre nós sob o contexto da *Belle Époque* (LIMA, 2000). De acordo com Arrais (2009), as ações exaltadas por Manoel Dantas trouxeram para Natal alguns símbolos da modernidade; entre outros, a eletricidade, o bonde e o cinema.

Não obstante, “se Natal recebeu o quinhão de progresso que lhe coube na posição de periferia do mundo capitalista, também conheceu, na mesma medida, as pulsações trágicas do progresso” (ARRAIS, 2009, p. 186) e as ambiguidades do mundo moderno. Nesse sentido, se a reforma de 1908 na instrução pública foi um avanço significativo, a carência de professores e o analfabetismo eram mazelas visíveis. Além disso, as instituições escolares, na própria capital do estado, foi outra limitação observada. Natal tinha apenas dois grupos escolares: o Augusto Severo, criado a 12 de maio de 1908, na Ribeira, e o Frei Miguelinho, instituído em 21 de abril de 1913, no Alecrim. O Atheneu Norte-rio-grandense, fundado em 3 de fevereiro de 1834, era a única instituição educativa que ministrava a instrução secundária, acessível a poucos jovens da sociedade natalense (CASCUDO, 1999).

Nessa conjuntura, controlar os excluídos do processo modernizador republicano (entre estes, menores pobres em idade escolar) era uma das principais preocupações para as elites locais, em desafio análogo àquele que sobressaltava autoridades no âmbito nacional (CUNHA, 2000). Com um agravante: o ideário industrialista propagado no Sudeste do Brasil – segundo o qual, a industrialização seria a alavanca para o progresso e a inserção social das

---

<sup>7</sup> Exerceu a Diretoria Geral da Instrução Pública em dois períodos: 1897-1900 e 1911-1924.

massas pauperizadas – encontrou, nas condições reais existentes no Rio Grande do Norte, consideráveis obstáculos.

Até então, a economia norte-rio-grandense sustentava-se na agropecuária e no extrativismo mineral, com exportações alicerçadas na produção algodoeira, açucareira, salineira e da cera de carnaúba. A principal entidade empresarial – a Associação Comercial do Estado do Rio Grande do Norte (ACRN) – foi criada em 2 de outubro de 1892, tendo entre seus fundadores os maiores negociantes da capital e do interior, alguns industriais e produtores rurais (MELO, 1992). De forma sintomática, não existia entidade classista dos industriais. Daí a subordinação do setor secundário da economia àquela entidade patronal mercantil.

De modo que, reconhecidas as fragilidades estatísticas da época, na primeira década do século XX, existiam apenas 15 estabelecimentos industriais oficialmente registrados, como se observa no Quadro 3.

**Quadro 3** – Indústrias no Rio Grande do Norte (resumo em 1907)

Indústrias	Estabelecimentos	Força	Operários
Açúcar (usinas)	4	75 C.V.	147
Bebidas alcoólicas	1	Manual	8
Fiação e tecelagem	1	150 C.V.	320
Fumos preparados	2	6 C.V. e manual	41
Gelo	1	10 C.V.	2
Malas e bolsas	1	Manual	5
Óleos e resinas	1	25 C.V.	9
Produtos cerâmicos	1	4 C.V.	10
Refinarias de açúcar	1	Vapor	20
Sabão e velas	1	-	-
Sal	1	Moinhos de vento	1500
<b>Total</b>	<b>15</b>		<b>2062</b>

**Fonte:** IBGE. Séries estatísticas retrospectivas, v. 2, t. 3, 1986.

**Nota:** Segundo o IBGE (1986), existiam cerca de 200 engenhos de açúcar no Rio Grande do Norte, dos quais 150 a vapor, e que não são recenseados, uns por falta de informações e outros por oferecerem dados incompletos.

Conforme se observa, os estabelecimentos utilizavam trabalho manual, moinhos de vento ou força motriz mecânica de baixa potência. Eles estavam distribuídos entre os municípios de Canguaretama (1 usina de açúcar, de propriedade do coronel Fabrício Maranhão); Ceará-Mirim (3 usinas, cujos proprietários eram coronel José Félix Varella, Dr. Manoel Varella e os herdeiros do padre Joaquim Antunes de Oliveira, e 1 fábrica de produtos cerâmicos, de Manoel Varella & Beardy); Natal (1 indústria de bebidas de Manoel Machado;

1 indústria têxtil da viúva Barreto<sup>8</sup>; 2 indústrias de fumo – 1 de João Cancio de Souza e outra de Philadelpho Lyra; 1 fábrica de gelo, de Nicolau Bigois; 1 empresa de malas e bolsas, de J. Brandão; 1 indústria de óleos e resinas, 1 empresa produtora de sabão e velas, ambas da viúva Barreto, e 1 salina, de propriedade da Companhia Comércio e Navegação); de Macaíba (1 refinaria de açúcar, de Manoel Freire) (IBGE, 1986).

Até o início da década de 1940, a situação não seria alterada de forma significativa. A Tabela 1, sintetiza a evolução industrial ocorrida na comunidade envolvente, nos primeiros decênios do século passado.

**Tabela 1** - Evolução da Indústria no Rio Grande do Norte (1907-1940)

Anos	Estabelecimentos	Operários	Produção	
			Valor	% Nordeste
*1907	15	2062	3.086	2,5
**1920	197	2146	20.539	5,3
**1940	453	2753	74.589	4,6

Fonte: \*IBGE, 1986. Séries estatísticas retrospectivas, v. 2, t. 3, 1986. (inclui aditamento ao Censo Industrial de 1907: o primeiro dessa categoria realizado no Brasil). \*\*(CLEMENTINO, 1995, p. 84). Dados compilados de Censos Econômicos.

Nota: o Censo previsto para 1930 não foi realizado.

Apesar de avanços no período 1907-1920, quando saltou de 15 estabelecimentos para 197 e ampliou o percentual de aproximadamente 2,5% para 5,3% no quadro da produção econômica nordestina, a absorção da força de trabalho no setor secundário manteve posição inexpressiva. No período citado, o contingente operário na indústria do Rio Grande do Norte só suplantava (graças à atividade extrativa salineira) três dos oito estados da região Nordeste (IBGE, 1986). Como se explicaria, então, o incremento verificado no período de 1907 a 1920?

Clementino (1995, p. 83) observou a razoável ampliação das atividades produtivas no período, sobretudo naquelas vinculadas à cotonicultura e à produção salineira. De acordo com a autora, como resultante desse processo, desencadearam-se “as primeiras manifestações de desdobramentos do capital mercantil, fazendo indústrias de bem de consumo popular (alimentícia e têxtil).” Contudo, o quadro econômico primário-exportador apresentou poucas

<sup>8</sup> Trata-se de D. Inês Augusta de Albuquerque Maranhão Paes Barreto (irmã de Pedro Velho de Albuquerque Maranhão, principal líder oligárquico do Rio Grande do Norte na transição dos séculos XIX-XX), viúva de Juvino Cesar Paes Barreto, fundador da primeira indústria têxtil do Rio Grande do Norte, falecido em abril de 1901 (NESI, 1994).

variações durante a Primeira República e o setor industrial da economia potiguar permaneceu diminuto (SOUZA, 1989). Ao contrário do significativo desenvolvimento ocorrido no Sudeste do país, a indústria estadual permaneceu incipiente, inclusive no âmbito regional, conforme demonstra, em seus elementos constitutivos, os dados expressos no Quadro 4.

**Quadro 4** – Estabelecimentos Industriais do Nordeste em 1920

Estados	Indústrias
1. Bahia	491
2. Alagoas	452
3. Pernambuco	442
4. Ceará	294
5. Sergipe	237
6. Paraíba	251
7. Rio Grande do Norte	197
8. Maranhão	89
9. Piauí	55
<b>Total</b>	<b>2508</b>

Fonte: Recenseamento do Brasil, 1920 (apud SOUZA, 1989, p. 57).

Conforme se pode constatar, o Rio Grande do Norte ocupava a antepenúltima colocação no Nordeste do Brasil só ultrapassando os estados do Maranhão e do Piauí. Nessa sociedade de economia primário-exportadora, com a maioria da população na área rural e relações de trabalho não-assalariado, a industrialização progredia a passos lentos. Não chega a surpreender que, durante a Primeira República, existisse apenas uma unidade maquinofatureira no estado: a Fábrica de Fiação e Tecidos de Natal, cuja construção, ainda durante o período imperial, foi contratada por Amaro Barreto de Albuquerque Maranhão – pai de Pedro Velho (MONTEIRO, 2000).

Da mesma forma, é possível perceber que, nas áreas de industrialização tardia, a limitada indústria norte-rio-grandense era concentrada, na década de 1920, basicamente nos setores tradicionais: ou seja, na produção de alimentos e na indústria têxtil, conforme se constata nas informações sintetizadas no Quadro 5.

**Quadro 5 – Indústrias do Rio Grande do Norte por Setores de Produção (1920)**

Setores Industriais <sup>9</sup>	Número de Estabelecimentos
1. Indústrias Têxteis	115
2. Indústrias de Alimentação	46
3. Cerâmica	13
4. Indústrias da Edificação	11
5. Produtos Químicos e Análogos	6
6. Indústrias do Vestuário e Toucador	4
7. Indústria de Madeiras	1
8. Produção e Transmissão de forças físicas	1
<b>Total</b>	<b>197</b>

Fonte: Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, Diretoria Geral de Estatística. Recenseamento do Brasil, 1920. Rio de Janeiro: Typ. da Estatística, 1927, vol. V (1ª Parte), p. 191-192.

Mesmo entre essas indústrias, típicas de regiões com baixo desenvolvimento tecnológico, existia frágil presença da maquinofatura. Exemplo mais evidente encontramos na indústria têxtil, quando constatamos que, dos 115 estabelecimentos registrados, apenas 1 constitui unidade fabril produtora de tecidos (aquele fundado no final do século XIX). Muitos desses estabelecimentos eram de natureza artesanal e com limitado quadro funcional (IBGE, 1927). Em outros termos, a economia estadual permaneceu atrelada à produção primário-exportadora.

A partir da década de 1920, o crescimento da cotonicultura promoveu a ascensão política da elite agrária seridoense vinculada à produção e comercialização do algodão. Nesse contexto, ocorreu o declínio da oligarquia Maranhão e o fortalecimento da oligarquia Medeiros, que assumiu o controle do Executivo estadual. “A transição entre as oligarquias, é claro, manteria inalterado o quadro da dominação econômica e social [...], uma vez que os mecanismos eleitorais do sistema coronelístico-oligárquico permaneceriam inabaláveis” (MONTEIRO, 2000, p. 177). Se essa era a situação nos primeiros decênios do século XX como, então, se configurou a comunidade envolvente no pós-1930? Teriam ocorrido mudanças substanciais em relação à Primeira República<sup>10</sup>?

<sup>9</sup> Nos setores industriais, foram catalogadas 21 atividades na indústria têxtil: desde fiação e tecelagem, beneficiamento de algodão, fabricação de estopa, redes, vassouras, escovas e espanadores. Na indústria da edificação, 5. Entre outras: marmoraria, fabricação de cal e escadas. Na indústria do vestuário e toucador temos 17 atividades: desde fabricação de chapéus, gravatas, luvas, flores e coroas artificiais, calçados de couro, chinelos de trança, tamancos, pentes e botões. Na indústria de madeiras, 15 atividades que incluem: serrarias, fabricação de caixas e caixões, cachimbos, rolhas e artefatos de cortiça. Para maiores informações, ver: Nomenclatura das indústrias recenseadas no Brasil. In: Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, Diretoria Geral de Estatística. Recenseamento do Brasil, 1920. Rio de Janeiro: Typ. da Estatística, 1927, vol. V (1ª Parte).

<sup>10</sup> Expressão consagrada na historiografia brasileira em designação ao período de 1889-1930.

Assim como em outros estados brasileiros, a década de 1930 teve início no Rio Grande do Norte sob expectativa de mudanças. Afinal, a denominada *Revolução de 1930* elegera o combate às oligarquias – símbolo do atraso – como tarefa primordial. Foi com tal propósito que o Governo Vargas implementou interventorias nas unidades da Federação. Contudo, a instabilidade política, no período de 1930 a 1935, caracterizou os governos do Rio Grande do Norte, “estado para o qual foi designado o maior número de interventores – cinco no total – dentre os estados do Nordeste [...]” (MONTEIRO, 2004, p. 3).

Por essa época, segundo Costa (1995), Natal tinha população em torno de 40.000 habitantes e a rotina da cidade, cujas elites ansiavam por atributos metropolitanos, foi alterada pelo levante comunista de 23 de novembro de 1935<sup>11</sup>. Nessa comunidade de incipiente industrialização e rarefeito proletariado – esperada base de apoio ao movimento insurrecional –, a reação não tardou e a Junta Governativa que assumira o controle do município foi desarticulada no transcurso da noite de 26 de novembro de 1935.

Na área da educação, no início dos anos 1940, o índice de analfabetismo continuava expressivo em todo o Rio Grande do Norte: cerca de 80% da população, e “algo em torno de 90% das crianças em idade escolar continuavam não tendo acesso à escola” (COSTA, 1995, p. 82). Ou seja, em geral, esse contingente de analfabetos estava incluso no grupo social a que autoridades da época se referiam como os *desfavorecidos da fortuna* (BRASIL, 1909).

Em relação à esfera econômica, manteve-se os fundamentos da estrutura estadual. Entretanto, neste período, desdobramentos da geopolítica internacional impactaram o Rio Grande do Norte, sobretudo a sua capital (CLEMENTINO, 1995). Assim, a deflagração da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) gerou surto de mudanças urbanas e sociais em Natal. A partir de 1942, o município tornou-se ponto de apoio para os *Aliados*, recebeu milhares de forasteiros e a construção de bases aérea e naval. Por essa época, a instalação de *Parnamirim Field*, sob apoio dos Estados Unidos, abriu oportunidades para variados setores da sociedade local (CASCUDO, 1999).

Mas “o clima de falso progresso – pois transitório e efêmero – não era compartilhado por todos” (CLEMENTINO, 1995, p. 221). A economia norte-rio-grandense manteve sua base primário-exportadora e atividades industriais, quando muito, tiveram incrementos pontuais. Por sua vez, a população economicamente ativa de Natal, com o crescimento

---

<sup>11</sup> A insurreição começou a partir do 21º Batalhão de Caçadores, quartel do Exército localizado na avenida Rio Branco, Cidade Alta (local do atual Colégio Winston Churchill), e abalou a sociedade natalense. Sobretudo com o bombardeio contra a resistência ocorrida no quartel da polícia militar (prédio da Rua Presidente Passos no qual funcionou, de 1910 a 1913, a Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte) (COSTA, 1995).

demográfico ocorrido (a estimativa é de 55.000 em 1941 para 85.000 em 1943), não foi plenamente absorvida pelo mercado de trabalho.

No cenário delineado, foi criada (e se desenvolveu) a instituição educativa investigada que, nos marcos da periodização proposta, engloba o período de suas denominações iniciais: Escola de Aprendizes Artífices (1909-1937) e Liceu Industrial do Rio Grande do Norte (1937-1942). Em comunidade envolvente com as características expostas (controle político sob domínio oligárquico, frágil industrialização, escasso mercado de trabalho e alto índice de analfabetismo), como atuou a instituição escolar cuja finalidade oficial era formar profissionais para a indústria local? Sob essa perspectiva, analisemos, então, a primeira fase da instituição escolar investigada e a formação profissional ministrada ao seu corpo discente. Partimos do pressuposto de que o fundamento de nossa investigação “não está na consideração abstrata dos dois termos, escola e sociedade, relacionados *a posteriori*, mas na relação constitutiva entre eles, pois esses termos só existem nessa relação” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 79, grifo dos autores).

Entre os registros históricos sobre a decisão do Governo da União em instalar uma unidade da rede federal de Escolas de Aprendizes Artífices no Rio Grande do Norte, encontra-se o discurso de 1º de novembro de 1909, proferido pelo então presidente do estado, Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão, à época principal liderança oligárquica no controle do poder público (seu irmão, Pedro Velho, morreu em 1907). Em solenidade realizada no Congresso Legislativo Estadual, o herdeiro da oligarquia Albuquerque Maranhão anunciou:

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

A informação anunciada no Congresso Legislativo seria confirmada no ano seguinte pelo governador, na mensagem apresentada na abertura da primeira sessão da sétima legislatura, em 1º de novembro de 1910, e não deixa dúvida quanto à data de inauguração<sup>12</sup> daquela instituição educativa. Segundo o discurso proferido por Alberto Maranhão, “criada pelo Governo da União e instalada em um [prédio] próprio estadual, funciona, desde o dia 1º

---

<sup>12</sup> Fonseca (1986) e Gurgel (2007) citam o dia 3 de janeiro de 1910, como a data inaugural da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte.

de janeiro, **quando foi inaugurada**, a Escola de Aprendizes Artífices” (RIO GRANDE DO NORTE, 1910, p. 7, grifo nosso). A denominação original, na concepção de Pinheiro (1948, p. 24), “por si só, traduz a orientação com que surgia o nosso ensino profissional” industrial: formar menores artesãos com o intuito de afastá-los do ócio.

Em Natal, conforme anunciado pelo governador, a Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte (denominação que vigorou até 13 de janeiro de 1937) foi instalada no prédio do outrora Hospital da Caridade, cedido à União pelo governo estadual, localizado atualmente na Rua presidente Passos, no bairro Cidade Alta, defronte à Praça coronel Lins Caldas. Aquele hospital – a primeira instituição do gênero na cidade – foi inaugurado em 1856, pelo então presidente da província, Antônio Bernardo de Passos, nas proximidades da antiga Rua da Salgadeira<sup>13</sup>. Em 1906, durante o governo de Tavares de Lira, o Hospital da Caridade não resistiu às precárias condições de funcionamento existentes e foi desativado (NESI, 2002).

Foi nesse prédio do antigo Hospital da Caridade (no qual funciona atualmente a Casa do Estudante) que se instalou, em 1º de janeiro de 1910, a Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte. Na época, a capital do estado tinha população de aproximadamente 27.000 habitantes (IBGE, 2006) e era administrada pela Intendência do Município de Natal (órgão correlato à Prefeitura atual), composta pelos intendentess Theodosio Paiva, Dr. Pedro Soares de Amorim, Padre José de Calazans Pinheiro, Fortunato Rufino Aranha e Miguel Augusto Seabra de Mello, sob a presidência de Joaquim Manoel Teixeira de Moura<sup>14</sup> (ARRAIS; ROCHA; VIANA, 2012).

A instalação da Escola naquele local resultou das negociações entre o seu primeiro diretor, o bacharel Sebastião Fernandes, e o Governo estadual de Alberto Maranhão, conforme as instruções enviadas em novembro de 1909, quando de sua nomeação. Na avaliação de Pinheiro (1948), o objetivo era agilizar os preparativos necessários de modo a viabilizar a instalação da Escola no início de 1910, como previsto pelo Governo federal.

Com as adaptações ocorridas no prédio onde se instalou, a instituição educativa – então subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio – registrou a matrícula inicial de 100 alunos, a quem oferecia o ensino profissional nas oficinas de Alfaiataria (33 alunos), Marcenaria (32 alunos), Sapataria (12 alunos) e Serralharia (23 alunos). A partir de 1º

---

<sup>13</sup> Alusão às atividades realizadas no matadouro outrora existente naquela área. Em períodos sucessivos, aquele logradouro foi renomeado para Rua da Misericórdia e, em seguida, Rua Presidente Passos (NESI, 2002).

<sup>14</sup> Figuras de relevo na sociedade potiguar, vinculadas às lideranças oligárquicas do estado. Além do reverendo, entre eles havia latifundiário, comerciante e militar (ARRAIS, ROCHA, VIANA, 2012).

de abril de 1910, passou a funcionar a quinta oficina, na seção de Funilaria, com 7 alunos redistribuídos, dos quatro cursos iniciais (RIO GRANDE DO NORTE, 1910).

No período de consolidação do regime republicano brasileiro, a instrução de menores para o labor reforçava a concepção da “escola como principal instância de (in)formação no quadro do Estado-nação” (MAGALHÃES, 2004, p. 122). Nesse sentido, a formação profissional de aprendizes artífices seria condizente com as necessidades do mercado de trabalho existentes na comunidade envolvente? Ou seja, 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 propostos pelas autoridades governamentais? Contribuiriam para a formação da força de trabalho e o progresso técnico reclamado pela indústria? Avaliemos com cautela tais questionamentos, pois, sob as contribuições teórico-metodológicas que nos orientam, “a instituição escolar não é vista *a priori* como a eterna reprodutora dos desequilíbrios sociais, tampouco como a redentora de todos os seus males [...]” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 82, grifo dos autores). Munidos dessa advertência, retomemos a análise da mensagem governamental enviada ao Congresso Legislativo estadual. Quais indícios ela nos revela?

Conforme a mensagem do governador, anteriormente citada, também havia na Escola o curso noturno<sup>15</sup>, primário e de desenho, com frequência média de 55 aprendizes, cujo aproveitamento era considerado regular. Naquela conjuntura, nas palavras de Alberto Maranhão, “toda a Escola [funcionava] sob a mais vigilante disciplina” (RIO GRANDE DO NORTE, 1910, p. 8). Desde então, como observamos, a ênfase atribuída à rigidez disciplinar na Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte esteve entre os critérios mais valorizados pelas autoridades na avaliação daquela instituição educativa.

A valorização de tais critérios está explícita em documentos escritos consultados, como ressaltado na mensagem governamental, mas também é verificável na documentação iconográfica, nos termos propostos por Boris Kossoy (2001), a exemplo das fotografias a que tivemos acesso, com registros imagéticos da Escola, de seus componentes e de suas práticas educativas. Nas palavras desse pesquisador, entre outros, a fotografia constitui resíduo do passado; portanto, adquire caráter de fonte histórica. Sobretudo a partir do século XX, quando a ampliação da noção de documento concedeu novo status à fotografia. Mas, adverte o autor,

---

<sup>15</sup> Neste trabalho, conforme os objetivos enunciados no primeiro capítulo, a ênfase da investigação recai na educação escolar profissionalizante realizada no turno diurno da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte. O ensino realizado no turno noturno – cujos propósitos e destinatários eram, em geral, distintos daquele oferecido no turno diurno – não constitui nosso objeto de estudo.

não podemos esquecer que há intenção, interesses, enfim, motivações para o seu registro. Decorre daí que, ao desnudar sua aparente espontaneidade, Kossoy (2001, p. 47) revela aquilo que nem sempre está evidente: “Toda fotografia foi produzida com uma certa finalidade”. É com essa percepção que a utilizamos neste trabalho.

Por isso mesmo, deduzimos, um dos primeiros registros fotográficos conhecidos da fachada da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte e de seu corpo discente procurava transmitir valores da ordem e da disciplina, como podemos analisar na imagem representada na Figura 1.

**Figura 1** – Cerimônia de encerramento do ano letivo de 1910



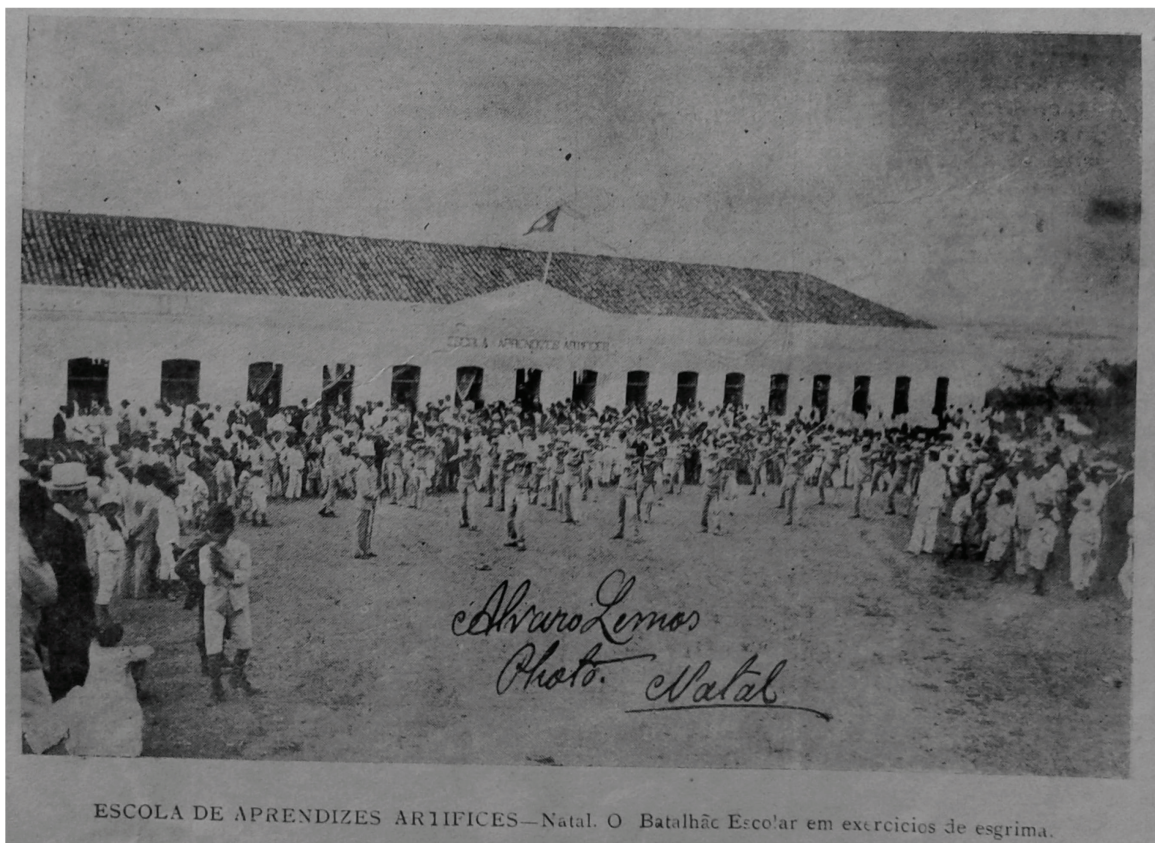
Fonte: Arquivo do IFRN, Campus Natal-Central.

Símbolo da visão regeneradora atribuída pelos entusiastas da República à educação profissional de menores *desafortunados*, a Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte realizou a primeira grande demonstração pública de seus propósitos formativos com a cerimônia de conclusão de seu ano letivo inicial, conforme representado na Figura 1. A ênfase na disciplina, a formalidade e o ritual, aliados à reverência às autoridades presentes e ao pavilhão republicano, no qual inscrevera-se a sugestiva divisa *ordem e progresso*, de inspiração positivista (CARVALHO, 1998), são indícios verificáveis no registro fotográfico

expresso na imagem reproduzida. Naquela ocasião, era preciso explicitar a missão institucional, tanto para o público externo quanto para os menores aprendizes. Ou seja, os destinatários do saber pragmático em evidência.

Assim como Kossoy (2001), esclarece Ciavatta (2002, p. 44): “se a compreensão do mundo social não pode ser feita diretamente, deve-se partir das pistas que aparecem, para relacioná-las entre si e com os processos mais amplos.” Sob tal perspectiva, acrescenta a autora, as fotografias podem ser incorporadas “aos conjuntos de indícios que, agregados a informações de outra natureza, podem permitir decifrar aspectos de nosso tema”. Nesse sentido, características notáveis na Figura 1 também são observáveis na Figura 2, como se percebe na representação fotográfica publicada em 1913, no *Jornal da Manhã*<sup>16</sup>, cuja centralidade encontra-se na formação disciplinar dos aprendizes para a manutenção da ordem.

**Figura 2** – Batalhão Escolar discente em exercícios de esgrima (1913)



Fonte: Arquivo de Augusto Tavares de Lyra, sob a guarda atual de Francisco Anderson Tavares de Lyra.

<sup>16</sup> Periódico que circulou em Natal entre os anos de 1913-1914, cujo proprietário era Moysés Soares de Araújo. Apoiava o grupo político de Alberto de Albuquerque Maranhão e costumava fazer propaganda de seu governo.

No cenário reproduzido, representado nas Figuras 1 e 2, quais seriam as finalidades institucionais oficiais na comunidade envolvente? De acordo com a legislação federal, a Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte, da mesma forma que suas congêneres, foi implantada com a orientação de educar os filhos das classes proletárias ministrando, no turno diurno, o ensino primário de ofícios pertinentes à demanda da indústria local. Além disso, a Instituição deveria proporcionar a formação de contramestres (auxiliares dos mestres de oficinas) e, assim, afastar menores do crime e do vício (BRASIL, 1909). Diante dessa orientação governamental, analisemos, então, quanto aos propósitos profissionalizantes, as condições concretas inerentes à comunidade envolvente.

De acordo com a documentação consultada nos arquivos da Junta Comercial do Estado do Rio Grande do Norte-JUCERN (entidade fundada em 13 de setembro de 1899), nenhuma empresa industrial diretamente vinculada aos ofícios ensinados na Escola de Aprendizes Artífices foi registrada na primeira década do século XX, situação que se manteve praticamente inalterada na década de 1910 (RIO GRANDE DO NORTE, 2013).

Embora o Recenseamento Geral do Brasil de 1920 registre, no estado, 4 estabelecimentos na categoria da indústria do vestuário e toucador, nenhum desses estava incluído no ramo da alfaiataria que, por sua natureza artesanal, nem mesmo era catalogado como atividade industrial<sup>17</sup> (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO, 1927). A atividade era praticada em ateliês, mas o curso de Alfaiataria, considerando-se as informações do Recenseamento Geral de 1920, seria compatível com as efetivas necessidades na formação de mão de obra para a indústria estadual?

As dificuldades relativas aos cursos de Funilaria e Serralharia, ambos situados na esfera da indústria metalmeccânica (SUZIGAN, 2000), não seriam muito diferentes. Da mesma forma que excluía os ateliês de alfaiates, os critérios adotados no recenseamento industrial de 1920 também excluía “pequenas oficinas em geral destinadas a trabalhos de reparação e consertos, onde são executadas encomendas particulares” (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO, 1927, p. 5); entre outras, as de ferreiros, serralheiros e funileiros, não as considerando empreendimentos industriais de fato.

O atraso nessa área da economia estadual foi registrado em *História da industrialização do Rio Grande do Norte*, quando Felipe, Rocha e Rego (2010, p. 124) identificaram, somente em 1925, a Oficina José Ayres & Filho, situada em Mossoró,

---

<sup>17</sup> Conforme o plano adotado pela Diretoria de Estatística, “oficinas de costuras, de roupas sob medidas (alfaiates)”, entre outras, não atendiam aos critérios estabelecidos no inquérito censitário (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO, 1927, p. 4).

considerando-a “nossa primeira fundição”. Levando-se em conta os dados registrados no Recenseamento de 1920 e aqueles citados por Felipe, Rocha e Rego (2010), temos cerca de 15 anos entre a implantação dos cursos de Funilaria e Serralharia, e o registro da primeira indústria metalmeccânica no estado.

Constatamos, em outro exemplo, que, apenas a partir do Recenseamento de 1920, o Rio Grande do Norte registra oficialmente uma indústria na área madeireira. Decorre daí que, de forma presumível, os ofícios de carpinteiro e marceneiro eram exercidos, essencialmente, em pequenas oficinas (não recenseadas) atendendo encomendas avulsas. Portanto, de acordo com os critérios adotados na pesquisa censitária no Brasil, esses artesãos não atuavam em empreendimentos industriais nos termos definidos pelo Governo Federal (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO, 1927). Diante desse quadro de frágil desenvolvimento de indústrias da madeira no Rio Grande do Norte, como admitir que o curso de marcenaria, quando de sua implantação (em 1910), atendia, de forma significativa, as necessidades da indústria estadual/local?

Em certo sentido, as mesmas limitações aplicavam-se ao curso de Sapataria. Segundo Suzigan (2000, p. 197), “a indústria de calçados do Brasil estava plenamente instalada por volta de 1913-1914”, sobretudo em São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Bahia. Diferente do ocorrido nesses estados, não tivemos, até 1910, nenhum registro desse tipo de indústria no âmbito estadual. Existem, entretanto, no recenseamento de 1920, excluídas as oficinas de preparo e consertos de calçados, pelo seu caráter particular em certas localidades, informações sobre o funcionamento de 4 estabelecimentos com atuação nessa área, conforme a nomenclatura definida pela então Diretoria de Estatística (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO, 1927).

Se, em geral, essa era a situação naquele período, é razoável inferirmos a precariedade existente em 1910, quando do início dos cursos oferecidos aos *desvalidos da sorte* na comunidade envolvente. Mas as contradições verificadas entre os ofícios ensinados na Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte e as necessidades da indústria estadual não foi algo circunscrito. Ao analisarmos os ofícios lecionados nas escolas da rede federal em estados de economia similar à nossa, verificamos a predominância de atividades artesanais. Não foi diferente na unidade de Natal: “A maioria absoluta das escolas ensinava alfaiataria, sapataria e marcenaria [...]. Poucas foram as oficinas destinadas ao ensino de ofícios propriamente industriais, de emprego generalizado”, tais como mecânica, tornearia ou eletricidade (CUNHA, 2000, p. 71).

Nas primeiras décadas do século XX, as razões para as debilidades identificadas na economia potiguar, entre elas a frágil atividade industrial, geraram argumentos controversos na comunidade envolvente, como os elaborados pelo professor Clementino Câmara, intelectual reconhecido na cidade, professor de História do Atheneu e diretor da Escola Normal de Natal, para quem, à época, a mentalidade do norte-rio-grandense,

[...] em se tratando de negócios, leva a não associar-se a ninguém para não ser ilaqueado. Ordinariamente prefere ser funcionário público, verdadeiro autômato, sujeitando-se a vencimentos exíguos, indiferente à sorte, mesmo porque, como o seu ancestral, o tupi, não curava dela. É fatalista. Seu futuro depende de um *se Deus quiser está me vendo*. **Aquele que consegue fazer fortuna não funda nenhuma indústria.** Deserta a terra. Vai morar no Rio. Estes despreziosos conceitos, por certo a muitos desapontarão. Entretanto, não tem outra finalidade que a de focalizar o problema cuja incógnita os competentes encontrarão (CÂMARA, 1952, p. 134, grifo nosso).

Os argumentos de Clementino Câmara podem ser questionados, sobretudo por aqueles avessos a generalizações ou contrários à ênfase atribuída em sua análise à carência da iniciativa individual como explicação para a rarefeita indústria estadual. Mas, independente de possíveis interpretações sobre os limites da nossa indústria, seria admissível afirmar que os cursos de Alfaiataria, Funilaria, Marcenaria, Sapataria e Serralharia atenderiam ao objetivo oficial da Escola de Aprendizes Artífices no Rio Grande do Norte de formar operários para o mercado de trabalho industrial?

Nunca é demais lembrarmos que “a escola deve ser entendida como uma instituição que serve um tempo determinado e que se configura em função das características dum tempo determinado” (FERREIRA, 2005, p. 177). Avaliando-se a reflexão desse pesquisador português como pertinente, admitimos que, entre nós, em razão das condições históricas existentes, os objetivos da instituição educativa investigada direcionaram-se mais para a proteção social e para a manutenção da ordem instituída do que para a formação da incipiente força de trabalho fabril.

Afinal, “pensadas como **instituições beneficentes**, as Escolas de Aprendizes Artífices deveriam proporcionar assistência médico-dentária e ferramentas para seus alunos e promover a eventual venda de seus trabalhos”, conforme afirmam Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 247, grifo nosso), ancorados em pesquisa documental realizada nos arquivos da Fundação Getúlio Vargas. Proteção social e concessão de ferramentas constituem, aqui, relação binária de natureza complementar e contraditória.

Ora, se uma das propostas das Escolas de Aprendizes Artífices (inclusive em Natal) era conceder ferramentas para estudantes formados nos ofícios ministrados em suas dependências, criava-se evidente conflito de interesses com a proposta de formação da força de trabalho fabril. O estímulo ao negócio próprio do menor socialmente desfavorecido expressava, assim, flagrante contradição com o objetivo de formar operários para as indústrias locais, conforme registrado no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou a rede federal de ensino industrial (BRASIL, 1909). Como, então, desvelar as contradições assinaladas sem “a apreensão da relação dialética entre escola e sociedade” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 83) enquanto procedimento metodológico de natureza eminentemente científica?

Em artigo sobre as Escolas de Aprendizes Artífices, publicado na revista *Pedagogium*, órgão oficial da Associação de Professores do Rio Grande do Norte, Rivaldo Pinheiro avaliou a função social daquelas instituições educativas nos seguintes termos:

Eram escolas destinadas à aprendizagem de arte, e não a uma verdadeira instrução técnica, especializada. **Visavam antes munir o aluno de uma arte que o habilitasse a ganhar a vida** e a se manter, como artífice, do que preparar os quadros técnicos de que já começava a ressentir-se a nascente indústria brasileira. Não representavam um plano de ação educacional, mas antes uma **tentativa de caráter social**, de que foi tão fecundo o curto governo de Nilo Peçanha, visando amparar os filhos dos trabalhadores que se concentravam nos centros urbanos (PINHEIRO, 1948, p. 24, grifos nossos).

Como se depreende das reflexões de Pinheiro, a proteção social era traço característico nas funções exercidas por essas instituições. Não seria diferente na unidade instalada no Rio Grande do Norte, onde a compatibilidade entre os ofícios ensinados em seus cursos e as necessidades da indústria estadual, como já foi observado, esteve longe de ser priorizada.

Com o Decreto 9.070, de 25 de outubro de 1911, que estabeleceu o Regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices – também conhecido como Regulamento Pedro de Toledo – esse caráter assistencialista foi, de certa forma, acentuado (BRASIL, 1911). A referida legislação determinava, entre outras providências, a criação da Caixa de Mutualidade. Em seu artigo 27, como exposto por Fonseca (1986) em *História do ensino industrial no Brasil*, aquele Regulamento instituía

uma associação cooperativa e de mutualidade em cada escola, tendo como finalidade [...] **socorrer os sócios nos casos de acidentes e moléstias**, até seis meses em cada ano. Eram, também, fins da associação desenvolver o sentimento de solidariedade humana entre os alunos e **prover as despesas**

**de enterro** de sócios. As instruções mandavam, ainda, que, no final do curso, fosse entregue, aos sócios, um pecúlio em dinheiro, não excedente de 50% das contribuições feitas, **e mais as ferramentas indispensáveis ao desempenho do ofício** (FONSECA, 1986, p. 186, grifos nossos).

Como é perceptível, o Regulamento de 1911 não só manteve a característica de proteção social das Escolas de Aprendizes Artífices, como ampliou sua abrangência, exemplificada na instalação da Associação Cooperativa e de Mutualidade na instituição. Afinal, conforme a concepção de educação para a proteção social, a escola deveria superar, equilibrar ou prevenir a marginalização e a exclusão de crianças e jovens (BERRIO, 1999; CHAMON, 2011; VEIGA, 2011), proposta que, por vezes, enveredava no assistencialismo, embora não se limitasse a este. Nas palavras do então ministro da Agricultura, a quem a Escola de Natal e as congêneres estavam subordinadas, a instalação das caixas de mutualidade tinha, entre outras finalidades, difundir os benefícios da cooperação entre os alunos e evitar que eles, “depois de obtida alguma aprendizagem, abandonassem prematuramente a Escola, a fim de procurarem um salário, embora insignificante, nas oficinas particulares” (BRASIL, 1912-1913, p. 250).

Mesmo com as limitações assinaladas, cerca de três anos depois de inaugurada, cresceu a repercussão das atividades desenvolvidas pela Escola e ficou evidente que o prédio da Rua Presidente Passos já não atendia as demandas da Instituição e da comunidade envolvente. Por conseguinte, a solenidade de 30 de novembro de 1913, em comemoração ao encerramento do ano letivo – prestigiada pelo governador Alberto Maranhão – simbolizou a despedida oficial da primeira edificação na qual funcionou, em Natal, a Escola de Aprendizes Artífices. Ainda nesse dia, ocorreu a premiação dos aprendizes com melhor desempenho escolar. O depoimento de Evaristo Martins de Souza, à época formando da primeira turma de Marcenaria, confirma os auxílios instituídos pelo Regulamento de 1911: “Coube a mim um prêmio na importância de 21 contos e 500 réis (21\$500) [...], além de um estojo de desenho e uma Aritmética Progressiva do Curso Superior de Antônio Trajano” (SOUZA, [195?], p. 3).

Mais que a formação para o hipotético emprego na indústria, os prêmios e demais benefícios instituídos na Escola conquistaram o apoio dos responsáveis pelos *desfavorecidos da fortuna*, das autoridades locais e da imprensa. Por isso se tornou necessário, mais rápido do que se imaginava, instalar a Instituição em outro prédio condizente com suas crescentes atribuições. A resolução do problema ocorreu por intermédio da Lei nº 338, de 29 de novembro de 1913, com a cessão de outro prédio estadual para essa finalidade (RIO GRANDE DO NORTE, 1913).

Assim como ocorrera no prédio do antigo Hospital da Caridade, a nova sede exigia adaptações emergenciais. Além disso, era preciso aguardar a desocupação do prédio cedido à União. Em razão dessas e de outras pendências, a Instituição se estabeleceu provisoriamente na sede do Natal Clube (GURGEL, 2007). A referida agremiação social “ficava na esquina da [atual] Praça Kennedy com a Avenida Rio Branco” (SOUZA, 2008, p. 169), quando abrigou a Escola de Aprendizes Artífices em curto período de seu percurso histórico, do qual temos poucos registros naquele endereço provisório.

No início do século XX, a inauguração do clube representava a materialização de almejado espaço privativo para setores privilegiados da sociedade norte-rio-grandense, permitindo-nos inferir que, sem os vínculos políticos e sociais existentes entre a direção da Escola de Aprendizes Artífices e figuras proeminentes do estado, como assinala Cunha (2000), a cessão daquele ambiente, ainda que de forma provisória, seria improvável.

**Figura 3** – Inauguração do Natal Clube (1906), local onde funcionou provisoriamente a Escola de Aprendizes Artífices (na transição dos anos letivos de 1913-1914)



**Fonte:** Nesi (2002, p. 55).

Na representação imagética expressa na Figura 3, o solene ato inaugural daquele reduto urbano elitizado choca-se com a cena, em primeiro plano (no canto esquerdo inferior), do popular sobre o jumento, ilustrativa do mundo rural, como a relembrar às elites as contradições da comunidade envolvente. Segundo Nesi (2002, p. 55), o Natal Clube tornara-se “a mais importante sociedade recreativa da época”. Lá ocorreram eventos sociais de

repercussão na capital do Rio Grande do Norte, como a instalação da primeira árvore de natal da cidade (1909) e o primeiro baile à fantasia (1911), tradições importadas que conquistaram crescente popularidade entre norte-rio-grandenses. Certamente para as elites locais, na *Belle Époque* natalense, era preciso modernizar espaços públicos, mas também assimilar costumes europeus em redutos de sociabilidade (ARRAIS; ANDRADE; MARINHO, 2008).

Foi nas dependências desse renomado clube social da cidade que se abrigou, provisoriamente, a Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte. Justamente a instituição educativa destinada aos *deserdados da fortuna*, cujos perfis sociais despertavam temores. Ali permaneceu “entre as férias escolares de 1913 e o reinício das aulas, em 1914” (MEDEIROS, 2011, p. 19). O outro edifício cedido para a instalação da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte estava localizado nas proximidades do Natal Clube. Após cerca de três meses nas dependências daquele espaço, “enquanto tudo se ajustava, em sua nova sede [...]” (SOUZA, [1959?], p. 4), finalmente, em 1914, a Instituição passou a ocupar o nº 743, da Avenida Rio Branco, na Cidade Alta (RIO GRANDE DO NORTE, 1913), prédio de maiores dimensões, mais adequado ao funcionamento da Escola, conforme se observa na Figura 4. A mudança ocorreu de forma improvisada, haja vista que as principais reformas necessárias só seriam providenciadas a partir de agosto de 1914, com a abertura da “concorrência para as primeiras obras de adaptação do edifício” (MEDEIROS, 2011, p. 19).

**Figura 4** – Sede da Instituição durante o período de 1914 a 1967



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas – CPDOC/FGV.

Nas dependências daquele edifício, funcionou, desde 1909, o Batalhão de Segurança (atual Polícia Militar), “quando o Colégio Imaculada Conceição, que nele mantinha sua sede, foi transferido para a Avenida Deodoro da Fonseca” (MEDEIROS, 2011, p. 19). Sua monumentalidade, representada na Figura 4, servia a propósitos vigentes; entre os quais, a concepção de que os edifícios escolares deveriam fomentar, na mente de menores estudantes, a reverência a símbolos republicanos (VEIGA, 2010), como se depreende do autorrelevo (brasão de armas do Brasil) em destaque na fachada principal da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte.

A instalação da Escola em local de evidente visibilidade, estratégia recorrente entre os governos republicanos no Brasil (VEIGA, 2010), aliada a outras mudanças ocorridas, deu vitalidade à Avenida Rio Branco, que se consolidava como das mais importantes vias da cidade. A partir de 1916, com a conclusão do calçamento daquele logradouro e o pleno funcionamento da Escola de Aprendizes Artífices, o tráfego do bonde elétrico que, “subindo e descendo a ladeira do Baldo, transportava passageiros do Alecrim e alhures para a Cidade Alta” (SOUZA, 2008, p. 168) intensificou o fluxo de estudantes, pais, professores e funcionários no deslocamento diário para aquela área da cidade.

A localização em uma artéria central de Natal, diferente da primeira sede na Rua Presidente Passos, situada em região de difícil acesso, nas proximidades do Rio Potengi, colocou a Instituição educativa em evidência no cenário urbano. Algo, entretanto, não mudara: a educação assistencialista e mantenedora da ordem realizada na Escola estimulava formandos a instalarem seu próprio negócio, diferente do que apregoava seu regulamento. A cerimônia realizada em 7 de julho de 1916, na Assembleia Geral da Sociedade Cooperativa foi, nesse sentido, emblemática:

À ocasião, presidida pelo diretor da Escola, o juiz de direito, Silvino Bezerra Neto, 30 anos, estiveram presentes todos os professores, mestres e alunos. Os formandos de Alfaiataria receberam como prêmio uma máquina de costura, uma tesoura, um jogo de ferro de cinco quilos, um fogareiro e uma medida. Ao aluno egresso da oficina de Serralheria, lhe foi entregue uma forja portátil, uma safra, uma marreta, um martelo, uma escala de aço e dois compassos (MEDEIROS, 2011, p. 21).

Os benefícios concedidos aos formandos, tais como a distribuição de livros, medalhas, prêmios pecuniários e, em especial, ferramentas de seu ofício, foram mantidos nos termos propostos pelo Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918, que estabeleceu novo Regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices (BRASIL, 1918). Mas os resultados obtidos (no sentido de qualificar trabalhadores para a indústria), não eram animadores. Embora se

encontrem exaltações aos supostos avanços ocorridos na rede federal de ensino industrial – em mensagens do governador do Rio Grande do Norte e nos relatórios federais, cujas fontes eram informes de gestores – para Cunha (2000), assim como ocorrera com instituições congêneres, tornava-se evidente a sua ineficácia. Porém, mantinha-se eficaz para finalidades de natureza disciplinadora e mantenedora da ordem.

Em suas reflexões, Magalhães (2004, p. 127), ao analisar esse tipo de documentação (a exemplo dos relatórios), adverte: “Tais relatos [entre outros] adquirem significado como representação das instituições [...] junto das comunidades envolvidas [...]”. E acrescenta, em seguida: “Correlativamente, as instituições produzem uma representação oficiosa, assinalando em relatórios a sua imagem e o seu histórico junto do poder central, da inspeção e do seu público-alvo”. Portanto, como alerta o autor, agentes vinculados às instituições tencionam produzir e divulgar auto-imagens que anseiam perpetuar.

Nesse sentido, observa-se que não obstante o empenho de gestores e professores, o ensino industrial não se desenvolvia de forma satisfatória no Brasil. A exceção era o Instituto Parobé, no Rio Grande do Sul, considerado referência para as demais unidades da rede federal de escolas profissionalizantes. Muitas das edificações utilizadas em diversos estados eram improvisadas e inadequadas para fins educativos: vimos que, em Natal, a Escola de Aprendizizes Artífices ocupou, de 1910 a 1914, três endereços diferentes. Assim como na maioria das unidades, os mestres de ofício eram geralmente despreparados para suas atividades; as oficinas eram desaparelhadas, com máquinas insuficientes e escasso ferramental; os programas de ensino modificavam de escola a escola e careciam de unidade (FONSECA, 1986). Como mudar essa situação, era o dilema de autoridades educacionais da época. Ciente das dificuldades, o então ministro Ildefonso Simões Lopes e o Dr. Araújo Castro, diretor de Indústria e Comércio nomearam, em 1920, “uma comissão de técnicos especializados no assunto para examinar o funcionamento das escolas e propor medidas que remodelassem o ensino profissional, tornando-o mais eficiente” (FONSECA, 1986a, p. 201). Dos trabalhos dessa comissão, liderada pelo engenheiro João Lüderitz<sup>18</sup> (então diretor do Instituto Parobé), resultou o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico.

---

<sup>18</sup> Em 1908, o engenheiro João Lüderitz foi nomeado diretor do Instituto Técnico Profissional-ITP (inicialmente denominado Escola Benjamim Constant), criado, em 1906, pelo engenheiro João José Pereira Parobé, e pertencente à Escola de Engenharia de Porto Alegre, cujo objetivo era oferecer o ensino primário e secundário gratuitos “para a formação profissional específica dos filhos de operários e proletários, como contramestres de oficinas” (QUELUZ, 2000, p. 93). A partir de 1910, o Governo Federal incorporou oficialmente o Instituto Técnico Profissional como a Escola de Aprendizizes Artífices do Rio Grande do Sul. Em 1917, já integrante da rede federal de ensino profissional industrial, o antigo ITP, foi renomeado Instituto Parobé em homenagem ao seu primeiro diretor.

De acordo com as orientações emanadas do Serviço de Remodelação – formuladas a partir de inspeções realizadas na rede federal de ensino industrial –, uma série de providências foram implementadas nas Escolas de Aprendizes Artífices, a começar pela qualificação de gestores, professores e mestres de ofícios; o reaparelhamento das oficinas, a adequação dos edifícios das escolas para os fins do ensino profissionalizante e a elaboração de material didático pertinente aos cursos oferecidos, algo até então inédito no país (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO, 1927).

Conduzido por João Lüderitz e sua equipe, o Serviço de Remodelação propunha nova feição ao ensino industrial no Brasil. Seu plano consistiu, em parte, na elevação do rendimento escolar dos aprendizes, com adoção de princípios do Taylorismo nas oficinas, e a pretensa adequação dos educandos ao ritmo do labor fabril (QUELUZ, 2000). Algumas das determinações do Serviço de Remodelação resultaram, de fato, em inovações ocorridas na Escola de Aprendizes Artífices em Natal, exemplificadas na renovação de materiais utilizados em oficinas, nas reformas ocorridas no edifício escolar e na aquisição de manuais técnicos para a biblioteca (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO RIO GRANDE DO NORTE, 1931). Mas novas medidas eram necessárias.

Por isso, em decorrência do trabalho desenvolvido por Lüderitz no Serviço de Remodelação, o então ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Miguel Calmon du Pin e Almeida, aprovou, em 13 de novembro de 1926, a *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices* (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO, 1927). Na visão das autoridades federais da época, esse documento seria o marco na renovação do ensino industrial no país.

A *Consolidação dos Dispositivos* implantou a industrialização do ensino, compreendida como a permissão para as Escolas aceitarem encomendas sob determinadas condições para o contratante (fornecimento da matéria-prima, com o pagamento da mão de obra e das despesas acessórias); a uniformização dos currículos adotados, seja nos cursos primário e de desenho, seja na aprendizagem prática de ofícios organizada em secções correlatas, conforme as diferentes atividades profissionais, e a criação do Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico, órgão responsável pela fiscalização e manutenção da uniformidade do ensino. Quanto aos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices, manteve-se, em seu artigo 2º, o propósito de

**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 indústrias locais (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO, 1927, p. 5, grifos nossos).

Como inferimos da análise do artigo citado, apesar das mudanças previstas na *Consolidação dos Dispositivos*, manteve-se, em essência, a função do ensino profissional industrial, sua destinação aos desfavorecidos da fortuna e, no caso da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte, a contradição com as necessidades das indústrias existentes na comunidade envolvente. Além disso, conservou-se o caráter da formação profissional para a proteção social (BERRIO, 1999; CHAMON, 2011; VEIGA, 2011), explícito na permanência da Caixa de Mutualidade, dos auxílios, dos prêmios, dos pecúlios e do fornecimento de ferramentas aos formandos no ato da entrega dos certificados, conforme expresso naquele documento, nos seguintes termos:

O certificado sendo um simples atestado passado pela diretoria da escola não está sujeito a selo, e **pode ser entregue no mesmo dia em que forem distribuídas as ferramentas e utensílios** de que trata a letra g do art. 13 das Instruções de 7 de agosto de 1912. Ofício da Diretoria Geral de Indústria e Comércio, de 26 de julho de 1915, à Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO, 1927, p. 25, grifo nosso).

Da análise do trecho documental intui-se que, em Natal, assim como em todo o Brasil, a entrega das ferramentas aos formandos permaneceu inalterada nesse período, constituindo-se (aliada à entrega do certificado) no ponto alto das cerimônias de conclusão dos cursos ministrados na instituição educativa, cujo intento oficial (não percamos de vista) era formar profissionais para a indústria local.

Com o triunfo da chamada *Revolução de 1930*, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico foi desarticulado pelo Governo Provisório de Vargas (1930-1934), provocando novos desafios aos intentos oficiais do ensino industrial no Brasil (SANTOS, 2010). No ano seguinte à sua instalação, substituiu o Serviço de Remodelação pela Inspeção do Ensino Profissional Técnico, vinculando-o ao recém-instalado Ministério da Educação e Saúde Pública, ao qual as Escolas de Aprendizes Artífices ficaram subordinadas.

Ao estimularem o desenvolvimento econômico alicerçado na industrialização, as forças políticas que controlavam o Governo Federal criaram expectativas favoráveis em relação às mudanças substanciais no ensino industrial profissionalizante. Entretanto, a

formação profissional ministrada na Escola manteve as características básicas daquela realizada na Primeira República: os mesmos cursos oferecidos desde 1910 (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES, 1931-1936), proteção social, estímulo à iniciativa dos aprendizes no sentido de iniciarem seus próprios negócios, e ênfase nos princípios da ordem, do civismo e da disciplina. Daí subentende-se que as diretrizes emanadas do governo Vargas, mesmo em seu período constitucional (1934-1937), não lograram mudanças substanciais.

Apesar disso, a Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte, após cerca de 23 anos de funcionamento na Avenida Rio Branco, consolidou seu prestígio social na comunidade envolvente de maneira que, mesmo após a mudança para Liceu Industrial, ocorrida em 1937, durante certo período, o povo manteve “a antiga denominação que a consagrou” (CASCUDO, 1999, p. 199). Como nos ensina Chartier (1990), as relações entre memórias individuais e memória social, ao servirem a determinados propósitos, consolidaram representações sobre a Escola de Aprendizes que perduraram na sociedade local.

Nessa Instituição, gestores, docentes e discentes apropriaram-se, de múltiplas maneiras, da concepção de formação escolar instituída, na medida em que “a história da escola [...] desenvolve-se [...] numa complexa malha de relações intra e extramuros, cuja evolução se apresenta profundamente marcada pela sua inscrição nas conjunturas locais” (MAGALHÃES, 2004, p. 124). Considerando-se a complexidade das relações identificadas, a renomeação da Escola de Aprendizes Artífices para Liceu Industrial não resultou em mudanças significativas na atuação institucional.

A criação e a implantação do Liceu Industrial do Rio Grande do Norte ocorreram a partir das determinações da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que deu nova organização ao Ministério da Educação e Saúde, na gestão de Gustavo Capanema. De acordo com o artigo 37 da referida lei, as Escolas de Aprendizes Artífices mantidas pela União foram transformadas em liceus destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus (BRASIL, 1937). Ademais, a Superintendência do Ensino Profissional foi substituída pela Divisão de Ensino Industrial, órgão subordinado ao Departamento Nacional de Educação, com o engenheiro Francisco Montojo<sup>19</sup>, nomeado como o primeiro titular da referida Diretoria, instância administrativa à qual estavam subordinados os Liceus Industriais (MACHADO, 1989).

---

<sup>19</sup> Engenheiro gaúcho formado em 1925, na Escola de Engenharia de Porto Alegre. Em 1927, ingressou, como inspetor, no então Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico e, a partir do Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), quando foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, foi nomeado para a chefia da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico (FONSECA, 1986; MACHADO, 1989).

Conforme o artigo 107, da Lei nº 378, o Poder Executivo federal autorizava a alienação dos imóveis inadequados então ocupados pelas antigas Escolas de Aprendizes Artífices (BRASIL, 1937). Entretanto, em Natal, isso não foi concretizado a curto prazo, de maneira que o Liceu Industrial continuou funcionando no prédio da Avenida Rio Branco, nº 743, na Cidade Alta, acrescido das melhorias inauguradas em julho de 1937, na ala esquerda do edifício principal (GURGEL, 2007; MEDEIROS, 2011).

Instalado naquele endereço desde 1914 (quando ainda se denominava Escola de Aprendizes Artífices), com o desenvolvimento de suas atividades educativas, as exposições anuais dos trabalhos realizados pelos alunos e as cerimônias de encerramento dos anos letivos, a Instituição adquiriu crescente prestígio na comunidade envolvente, de modo que as solenidades internas e externas promovidas por sua direção foram cada vez mais prestigiadas pela sociedade natalense. Autoridades, intelectuais e jornalistas eram presenças assíduas nessas solenidades, e a imprensa registrava com frequência a evolução de atividades realizadas no Liceu Industrial do Rio Grande do Norte (NO LICEU..., 1939)<sup>20</sup>.

Mas quais seriam os aspectos destacados por representantes desses setores sociais na atuação do Liceu? Seria o propósito oficial da formação profissional para o mercado de trabalho? Vejamos um exemplo simbólico: matéria publicada em 18 de maio de 1937, pelo periódico católico *A Ordem*, expressou com detalhes uma representação do Liceu Industrial vigente na sociedade natalense. Sob o sugestivo título *A Academia do Pobre*, o autor do artigo registrou:

Os cursos normais, os profissionais e os superiores, continuam trancados para o pobre. É-lhe proibido sonhar sequer com um pergaminho. A ambição do pobre pode ser uma arte. A tendência, a vocação para um *métier* qualquer, pode garantir-lhe a subsistência e a vitória. Como realizar essa modesta ambição? [...]. A Escola de Aprendizes Artífices vai ao encontro dessa necessidade [...]. Além do ensino e do aprendizado, **tem o aluno almoço e merenda, quer dizer, é uma boca a menos para a panela da família**; [...] e pode classificar-se como uma **instituição modelar, onde reina ordem, disciplina, espírito de organização** [...]. Deixemos de pessimismos porque a Escola de Aprendizes Artífices há de ser, em breve, a Academia do Pobre (A ORDEM, 1937, p.1, grifos nossos).

O título do artigo evidencia a representação da Instituição como destinada a estudantes pobres, indivíduos sem perspectivas na vida, aqueles definidos na legislação como

---

<sup>20</sup> Matéria publicada em 23 de maio de 1939, por exemplo, registra a presença no Liceu das seguintes autoridades: Dom Marcolino Dantas, Bispo de Natal; desembargador Antonio Soares; professor Antonio Fagundes, Diretor do Departamento de Educação; Joaquim Guimarães, Delegado Fiscal; Frei Bento, Diretor do Convento dos Franciscanos; Francisco Veras, redator do jornal *A Ordem* e Dr. Elói de Souza, Diretor do jornal *A República*.

*desfavorecidos da fortuna*. Entre as vantagens oferecidas aos menores carentes, são destacadas a redução dos gastos familiares com a alimentação e a exemplar disciplina ali existente. A visão do jornalista destaca as funções da formação profissional para a proteção social, conforme as abordagens de Berrio (1999), Chamon (2011) e Veiga (2011), e para a manutenção da ordem instituída, perdurantes no então Liceu Industrial, que ele ainda nomeia com a antiga denominação institucional. Longe de constituir mera opinião pessoal, o artigo do jornalista refletia representação disseminada na comunidade envolvente.

As representações, nos termos propostos por Roger Chartier, e recuperados por Justino Magalhães (2004), constituem ferramenta conceitual aplicável na análise de como, em diferentes tempos e espaços, determinada realidade social é pensada, estabelecida e, assim, desvelada. Nessa perspectiva, as representações podem ser compreendidas como “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17). Para esse autor, expoente da história cultural francesa, com a utilização do conceito de representação o pesquisador trabalha com aquilo que os indivíduos pensam e como pensam em um dado contexto.

Assim, a aludida representação disseminada na comunidade envolvente sinaliza que a mudança de denominação ocorrida a partir de janeiro de 1937 – da outrora Escola de Aprendizes Artífices para Liceu Industrial do Rio Grande do Norte – não teve maiores implicações práticas. O caráter de proteção social (BERRIO, 1999; CHAMON, 2011; VEIGA, 2011) da formação escolar profissional perdurou e os cursos oferecidos à comunidade estudantil, conforme os livros de matrículas consultados, eram basicamente os mesmos do início do século XX: Alfaiataria, Funilaria, Marcenaria, Sapataria e Serralharia (LICEU INDUSTRIAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1937). “Portanto, permanecia um certo distanciamento entre a proposta de industrialização brasileira, de produção em massa, da proposta de profissionalização [...] até então vigente” na Instituição (MEIRELES, 2006, p. 59).

A análise da legislação federal constitui, nesse sentido, elemento esclarecedor. De forma contraditória, a Constituição de 10 de novembro de 1937, representativa de propósitos modernizantes do Estado Novo varguista – implantado naquela mesma data – manteve, em seu artigo 129, a antiga finalidade do ensino industrial no Brasil:

O ensino pré-vocacional e profissional **destinado às classes menos favorecidas** é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado.

Cumprir-lhe dar execução a este dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações profissionais (BRASIL, 1937, grifo nosso).

Era a primeira vez que uma Constituição brasileira fazia alusão aos deveres do Estado no ensino profissionalizante (FONSECA, 1986). Todavia, a Carta Magna mantinha – tal qual o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 – a destinação desse tipo de ensino para as classes socialmente desfavorecidas. Em decorrência disso, nessa fase do percurso histórico institucional, a proteção social (BERRIO, 1999; CHAMON, 2011; VEIGA, 2011) e a manutenção da ordem permaneceram entre as principais características da formação escolar profissional oferecida. Ou seja, muito mais que mudanças almejadas, verificou-se continuidade na educação de natureza social realizada no Liceu Industrial do Rio Grande do Norte, como se constatou em todo o Brasil:

Do início do século até o Estado Novo [...], **o ensino industrial** foi visto essencialmente **como uma forma de educação caritativa**, destinada a tirar os pobres da ociosidade, mas sem maior significação do ponto de vista econômico e social mais amplo (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 248, grifos nossos).

Conforme sustentam os autores citados, a continuidade foi a marca do período que se estende da inauguração da instituição estudada até o decurso do Estado Novo. Análise equivalente à defendida por Camelo e Moura (2006, p. 77), para quem, mais que a efetiva formação profissional dos desvalidos, esse tipo de educação tencionava “a redenção dos males sociais” verificados na comunidade envolvente. Logo, em frágil sintonia com o projeto de modernização do país, no qual a industrialização e as crescentes necessidades da formação escolar profissional para o mercado de trabalho adquiriam destaque.

Embora de modo distintos, essa interpretação foi compartilhada por determinadas autoridades educacionais, pais e alunos. Duas situações exemplificam tal pressuposição: ainda no início do Governo Vargas, o então Inspetor Geral do Ensino Profissional Técnico, Francisco Montojo, criticou o ensino industrial direcionado para a proteção social ou disciplinador de ociosos, defendido por setores conservadores da política nacional. Em contrapartida, defendeu a formação escolar da força de trabalho em atendimento aos interesses econômicos do país. Pelos motivos criticados, dizia Montojo: “não é possível que a educação industrial continue a marchar a passos tardos [...]. Faz-se mister tratar o mais depressa possível da educação industrial do povo” (BRASIL, 1932, p. 69). A exposições de

trabalhos dos alunos era um dos momentos propícios para a difusão desse ideário, conforme indícios perceptíveis na Figura 5.

**Figura 5** – Exposição e venda de trabalhos realizados por alunos da Escola Industrial de Natal (1942)



**Fonte:** Arquivo do IFRN, Campus Natal-Central.

O cenário reproduzido na Figura 5 é sugestivo. No alto do pedestal, no centro da exposição, o culto à personalidade subjacente na imagem de Vargas, o *Pai dos Pobres* (dito de outra forma, o pai dos *desfavorecidos da fortuna*). Nas laterais do pedestal, temos placas com frases que combinam estímulo à iniciativa pessoal, higienismo e eugenia: “Só pelo estudo é que se chega à perfeição” e “As escolas industriais são o celeiro inesgotável da perfeição da raça brasileira”. A exaltação à ética do trabalho observa-se no quadro exposto no canto superior esquerdo da Figura 5, em que está escrito “com a força e a vontade o homem remove montanhas”, ao lado de um operário movendo símbolo do trabalho fabril. A mensagem se completa, logo abaixo do quadro maior, com a exposição da imagem de Nilo Peçanha, o criador da Escola. Mas se as exposições exaltavam o labor industrial, como desejava o Inspetor Geral, Francisco Montojo, a formação profissional ministrada na Instituição revelava distância desse propósito.

A querela desencadeada pelo pleito do ex-aluno Mário Targino de Andrade, diplomado em 1936 no curso de Alfaiataria, na transição da Escola de Aprendizes Artífices para o Liceu Industrial do Rio grande do Norte, por exemplo, é reveladora de como a concepção de proteção social ali exercida, nos termos discutidos nos estudos de Berrio (1999), Chamon (2011) e Veiga (2011), ainda era arraigada entre estudantes. Dezesesseis anos após a sua diplomação, o referido ex-aluno iniciou intensa disputa com o diretor da Instituição no sentido de obter as ferramentas a que tinha direito. Ao reivindicá-las, em correspondência enviada ao Dr. Solon Guimarães, diretor da Divisão de Ensino Industrial, afirma o requerente: “sou um rapaz pobre, arrimo de família e que vivo impossibilitado de ganhar o pão [à] falta desta” (ANDRADE, 1952).

A reivindicação do ex-aluno expõe como justificativas a sua condição social (desfavorecido da sorte) e a impossibilidade de iniciar o seu próprio negócio (sem as ferramentas a que tinha direito), mas, em momento algum, vislumbra a sua inserção profissional como operário na indústria local. Embora o desfecho lhe tenha sido desfavorável (segundo o gestor da Escola, por insuficiência de verba), durante toda a contenda, ele recebeu o apoio do Diretor da Divisão de Ensino Industrial (GUIMARÃES, 1952).

O que torna a percepção do ex-aluno emblemática não é a revelação de imagem institucional individualmente apropriada, mas, principalmente, o desvelar de arraigada concepção coletiva (CHARTIER, 1990). Caso contrário, não reivindicaria com propriedade (segundo o próprio Diretor de Ensino Industrial do Ministério da Educação), e seu pleito seria considerado destituído de fundamentação. Desse modo, como ressaltado na periodização adotada neste trabalho, a temporalidade na qual a instituição denominou-se Liceu Industrial do Rio Grande do Norte (1937-1942) está inserida na fase da formação escolar profissional predominantemente direcionada para a proteção social (BERRIO, 1999; CHAMON, 2011; VEIGA, 2011). Não obstante, uma série conjugada de fatores provocou graduais modificações.

Desde 1939, com o desenrolar da Segunda Guerra Mundial, o impacto do contexto internacional modificou gradativamente a rotina do Liceu Industrial na capital potiguar. A partir de 1942, com o ingresso do Brasil no conflito, a situação emergencial na instituição seria acentuada. Naquele mesmo ano, a promulgação do Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, determinou mudanças para a educação profissional e nova denominação para o outrora Liceu, que passou a Escola Industrial de Natal (BRASIL, 1942).

Era o início de nova fase na história institucional, cujos desafios internos e externos persistiram em ascensão numa sociedade cada vez mais complexa. Como explica Justino Magalhães (2004, p. 116), “a influência da instituição educativa vai para além dos seus muros e defere-se no tempo, seja pelas transformações de caráter material, seja especificamente como representação, referência e memória dos indivíduos e dos grupos.” Considerando-se a reflexão do autor, na perspectiva da mesoabordagem e do paradigma relacional, quais transformações ocorridas nesse período definiram nova fase no percurso institucional investigado? Em que medida, na perspectiva de análise dialética, ela reduz contradições observadas entre particularidades institucionais e a sociedade na qual a escola estava inserida? (NOSELLA; BUFFA, 2009). Analisemos, então, a fase que definimos como de transição.

### **3.2 Entre mudanças e permanências: a fase de transição**

Ao seguirmos o paradigma relacional sugerido por Magalhães, propomo-nos o seguinte questionamento: sob qual configuração da comunidade envolvente (em suas imbricações com o global e o nacional) se processaram as mudanças e permanências que delinearam a fase de transição na história da instituição educativa investigada? Da mesma forma, ao incorporarmos contribuições teórico-metodológicas de Nosella e Buffa (2009, p. 83), vislumbramos como “estabelecer a conexão objetiva entre as particularidades da escola e a sociedade com base no levantamento e na análise” de dados empíricos.

Em 1942 – quando foi decretada a Lei Orgânica do Ensino Industrial –, no contexto do Estado Novo no Brasil, o agravamento da Segunda Guerra Mundial colocou o Rio Grande do Norte, sobretudo Natal, em evidência. Por uma série de razões técnicas e estratégicas, a cidade adquiriu relevância no tabuleiro geopolítico internacional. O encontro entre Vargas e Roosevelt, realizado em Natal, no dia 28 de janeiro de 1943, foi emblemático dessa conjuntura e selou os termos da efetiva participação do Brasil no conflito global (CLEMENTINO, 1995). Fatores decisivos ocorreram com a construção da base americana de *Parnamirim Field* e o fluxo de militares e civis envolvidos em seu funcionamento e manutenção (CASCUDO, 1999). A partir de então, consideráveis transformações impactaram a sociedade natalense.

Em relação à questão demográfica, ocorreu acelerado crescimento da população local com a chegada de milhares de militares das três forças armadas e “civis atraídos pela mão-de-

obra de grandes empreendimentos [...]. Por isso, Natal converteu-se em uma cidade cosmopolita, uma babel de militares das mais variadas nações” (MEDEIROS, 2001, p. 123).

Contudo, como defende Clementino (1995, p. 221), “esse clima de falso progresso – pois transitório e efêmero – não era participado por todos” e desmoronaria com a mesma rapidez com que iniciara. A circulação da moeda norte-americana, aliada aos novos costumes disseminados, conferiu a Natal uma fugaz imagem de progresso, logo dissipada com o término da guerra. De modo que, em 1945, com o término do conflito mundial, junto com aqueles que retornavam às suas pátrias, voaram também os dólares e a cidade revelou-se pseudo-Eldorado.

A economia estadual continuava com sua base primário-exportadora, apoiada em atividades produtivas como a exploração da cana de açúcar e do algodão; o extrativismo vegetal, com o sisal e a cera de carnaúba, e aquelas vinculadas ao extrativismo mineral: a produção do sal marinho e a extração da scheelita, fonte de tungstênio e seus compostos. A prestação de serviços, por sua vez, conquistou crescente destaque (SANTOS, 1994).

Nesse quadro econômico, a evolução da atividade industrial apresentou, no período de 1940-1950, assim como ocorreu nas primeiras décadas do século XX, avanço numérico significativo. Entretanto, isso foi insuficiente para retirá-la da incômoda posição ocupada, mesmo que na economia regional, conforme podemos observar na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – \*Evolução da Indústria no Rio Grande do Norte (1940-1960)

Anos	Estabelecimentos	Operários	Produção	
			Valor	% Nordeste
**1940	453	2753	74.589	4,6
1950	1042	5723	443.573	4,5
1960	998	6.397	5.245.987	6,0

**Fonte:** Tabela elaborada a partir de Clementino (1995, p. 84). Dados compilados dos Censos Econômicos.

**Notas:** \*Informações relativas à indústria de transformação.

\*\*Dados reproduzidos para subsidiar a analogia entre os diferentes períodos.

De acordo com as informações expressas na Tabela 2, verificamos ainda que, embora haja redução nos estabelecimentos recenseados na transição da década de 1950 para o decênio seguinte, com pequeno crescimento do operariado, ocorreu incremento de valor absoluto (e de razoável valor percentual) em relação à produção industrial estadual na região Nordeste. A criação da Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Norte – FIERN – em 27 de fevereiro de 1953, cuja Carta Sindical seria reconhecida em 14 de dezembro daquele ano, foi representativa desse período. Constituída pelo Sindicato das Indústrias do Vestuário, Sindicato da Indústria da Panificação e Confeitaria, Sindicato da Indústria da Extração do Sal,

Sindicato das Indústrias da Construção e do Mobiliário e Sindicato das Indústrias da Mecânica e da Reparação de Veículos e Acessórios no Estado do Rio Grande do Norte, doravante a FIERN passou a representar os interesses do empresariado industrial potiguar (MINISTÉRIO DO TRABALHO, INDÚSTRIA E COMÉRCIO, 1953).

Nesse período de paulatinas mudanças na economia estadual, o contexto era favorável aos interesses do empresariado. Na avaliação de Monteiro (2000, p. 183), estávamos em período de transição que culminaria nos anos 1960-70, quando “teve início, de fato, a implantação de indústrias no Rio Grande do Norte.” Para Felipe, Rocha e Rêgo (2010), entre os avanços ocorridos nessa transição destacou-se o incremento na indústria de confecções, cujo marco foi a inauguração da *Confecções Guararapes* em 1958.

Na observação de Medeiros (2001), na área da educação, ocorreram avanços na rede privada de ensino da cidade, com inaugurações de instituições educativas, como o Ginásio 7 de setembro (1944), o Ginásio São Luís (1946) e o Colégio Maria Auxiliadora (1951) – os dois últimos se somariam ao Colégio Imaculada Conceição (estabelecido desde 1902), Colégio Santo Antônio Marista (1930) e ao Colégio Salesiano São José (1936), no sistema de ensino vinculado à Igreja Católica – mas perdurava a precariedade na educação pública. Em 1950, a taxa de analfabetismo em Natal era de 38,12% da população com 10 anos ou mais de idade (IBGE, 2006) e persistia rarefeita rede escolar municipal, incapaz de atender à demanda reprimida. Nesse cenário social, “chegar aos bancos acadêmicos somente era permitido a quem tivesse situação econômica capaz; quem fosse sustentado pelos pais, ou conseguisse afanar-se num emprego com tempo para estudar, podia aspirar a esse ideal [...]” (MEDEIROS, 2001, p.165).

No plano nacional, dentre os debates políticos ocorridos nesse período<sup>21</sup>, o subdesenvolvimento brasileiro foi diagnosticado por setores da intelectualidade como fruto das tensões entre o arcaico (identificado com o mundo rural) e o moderno (identificado como urbano-industrial). Decorre daí que, mais uma vez, “o remédio definido como capaz de superar tal impasse consistia na técnica, agente modernizador e neutralizador da miséria e das desigualdades” (MENDONÇA, 1990, p. 347). Na realização dessa tarefa, segundo a autora, justificava-se a presença do capital estrangeiro e a internacionalização da economia brasileira.

Mas se a industrialização avançou, também avançaram as disparidades regionais. Foi com o intuito de reduzir tais desigualdades que ocorreu a criação de vários órgãos estatais; entre esses, em 1959, a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE, sob a

---

<sup>21</sup> O período democrático-liberal (1946-1964) abrange os governos de Eurico Gaspar Dutra, o segundo governo Vargas e seus sucessores: Café Filho, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart.

liderança do economista Celso Furtado, no governo Juscelino Kubitschek. Para Santos (1994, p. 207), com a criação da SUDENE “e a formulação do seu I Plano Diretor, em 1960, a economia do Nordeste, como a do estado do Rio Grande do Norte, iniciava o seu processo de industrialização.” Em decorrência disso, a execução de projetos de infraestrutura resultaram na instalação da energia gerada pela hidrelétrica de Paulo Afonso, com a inauguração, em 1962, da Companhia Energética do Rio Grande do Norte (COSERN) e outros investimentos essenciais para a economia estadual. Porém, como progredir nos avanços acontecidos em uma sociedade corroída pelo analfabetismo e pela formação profissional insuficiente?

Na educação pública elementar, o combate ao analfabetismo foi expandido no início da década de 1960, na segunda administração do prefeito Djalma Maranhão, com a *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler*. Primeiro gestor de Natal eleito pelo voto popular, Djalma Maranhão empenhou esforços na reestruturação do ensino público, em especial naquele de natureza popular. Conforme Germano (1989, p. 99), “a situação educacional do município era dramática, o número de escolas públicas regredira ao longo dos anos [...]. Basta ver que os onze grupos escolares que há vinte anos [...] funcionavam na cidade estavam reduzidos, em 1961, a dez unidades de ensino.” De forma concomitante, as *escolinhas* sustentadas pelo Executivo municipal reduziram de 120, em 1958, para 86 em novembro de 1960.

A *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler*<sup>22</sup> foi lançada em 23 de fevereiro de 1961, chegando a registrar mais de 5.000 alunos matriculados, ampliou-se nos anos subsequentes, até 1964, quando foi desarticulada pelo golpe de Estado civil-militar (GERMANO, 1989, p. 103). Vários dos discentes inscritos naquela empreitada alfabetizadora seriam alunos da instituição escolar investigada. Entretanto, como veremos, quando o arbítrio se instalou no Brasil, sob influência da Guerra Fria, a *Campanha* foi desarticulada e seus mentores presos como subversivos.

Foi no seio dessa comunidade envolvente que se implantou e se desenvolveu a Escola Industrial de Natal (1942-1965). Nesse período, a sociedade norte-rio-grandense vivenciou efeitos do conflito bélico mundial e da bipolarização pós-guerra. Imersos em economia que ensaiava passos em direção à industrialização, setores dessa sociedade enfrentaram, como assinalamos, desafios no combate ao analfabetismo e na formação profissional de segmentos

---

<sup>22</sup> A Campanha foi coordenada pelo professor Moacir de Góes que, de 1/04/1963 a 1/04/1964, lecionou História na Escola Industrial de Natal. Assim como ele, outros professores da Instituição integraram a equipe empenhada naquela ação educacional.

sociais desfavorecidos. Em que medida tais acontecimentos impactaram a Escola Industrial de Natal?

Nesse contexto, a formação profissional oferecida pela instituição harmonizou-se com seus intentos oficiais? Foram realizadas adequações ou se manteve a organização da formação escolar profissional dos períodos anteriores? Afinal, na concepção teórica que norteia este trabalho, ou seja, o paradigma relacional, associado à mesoabordagem proposta por Magalhães (2004, p. 134), investiga-se “a instituição educativa como totalidade, em permanente relação e desenvolvimento.” A partir dessa perspectiva, quais seriam, então, os elementos que definiram a fase de transição na história da instituição investigada?

A implantação da Escola Industrial de Natal ocorreu sob as determinações do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial). Formulado em conturbado contexto histórico interno e externo – Estado Novo e Segunda Guerra Mundial, respectivamente – este decreto definiu os fundamentos do ensino industrial, “que é o ramo de ensino, de grau secundário, **destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria** e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca” (BRASIL, 1942a, grifo nosso). Portanto, a Lei Orgânica do Ensino Industrial manteve o propósito formativo do ensino industrial, mas extrapolou essa diretriz e exigiu medidas complementares.

Ciente disso, o governo Vargas determinou, por meio do Decreto nº 8.673, de 3 de fevereiro de 1942, o Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial (BRASIL, 1942b). Em seguida, com o Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, estabeleceu “as bases de organização da rede federal de ensino industrial,” que instituiu e diferenciou escolas técnicas e escolas industriais (BRASIL, 1942c, p. 1). A partir dessas determinações, foram instituídas 11 escolas técnicas e 13 escolas industriais em diferentes regiões do Brasil. Dentre essas, a Escola Industrial de Natal, com sede na capital do Rio Grande do Norte. Assim, ao prever o imediato funcionamento das escolas industriais, a extinção dos estabelecimentos federais de ensino industrial existentes e o aproveitamento de seus imóveis pelas escolas criadas, o Decreto-Lei nº 4.127 suprimiu o Liceu Industrial (1937-1942) e instituiu a Escola Industrial de Natal.

Desse modo, a partir de 25 de fevereiro de 1942, em anuência às prescrições da Lei Orgânica do Ensino Industrial, a Escola Industrial de Natal iniciou as suas atividades no mesmo prédio da Avenida Rio Branco, nº 743, na Cidade Alta, no qual se instalara desde 1914 a Escola de Aprendizes Artífices e, posteriormente, o Liceu Industrial. A Instituição deveria, nos termos da lei, atender aos interesses dos trabalhadores, realizando sua formação

humana e profissional; das empresas, fornecendo-lhes mão de obra qualificada, e da nação, “promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura” (BRASIL, 1942a). Conciliar essa tríplice missão não seria, certamente, tarefa simples.

Desde meados de 1942, o agravamento da Segunda Guerra Mundial provocara uma série de implicações em Natal. Entre essas, a intensificação dos exercícios de blecaute impuseram novos horários ao funcionamento da Escola Industrial e os riscos de ataque à cidade geraram cursos de defesa anti-áerea para gestores, professores, demais funcionários e alunos da Instituição (A REPÚBLICA, 1942). Além disso, com as medidas adotadas em todo o território nacional, estabelecimentos de ensino industrial, da rede federal e particular, ficaram encarregados de prover o Ensino Industrial de Emergência. As “excepcionais exigências da guerra” previam, ainda, a transformação daqueles estabelecimentos de ensino em centros de produção industrial, “uma vez que se [tornasse] premente a insuficiência fabril do país” (BRASIL, 1942d).

Todavia, tais propósitos não se concretizaram e a finalidade primordial da Escola Industrial de Natal permaneceu vinculada àquela de ministrar cursos industriais e de mestría, “a que [pudessem] satisfatoriamente atender as suas instalações”, conforme previsto no Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 (BRASIL, 1942c). Por essa época, apesar de instalada em edifício imponente, suas acomodações tornaram-se obsoletas em relação às crescentes demandas da sociedade. De modo que o Governo federal, por intermédio do ministro da educação, solicitou à gestão escolar estudos para o plano de expansão da estrutura institucional (CAPANEMA, 1942). Cerca de um ano depois, em viagem realizada ao Rio de Janeiro, Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, então diretor da Escola, entregou o relatório solicitado.

A ida do diretor da Escola Industrial de Natal ao Distrito Federal, em 10 de janeiro de 1943, atendeu, nas palavras de Fonseca (1986, p. 24), à “iniciativa inédita [...] no Brasil, com a convocação de todos os diretores de Escolas Industriais e Técnicas para discutirem”, na capital do país, assuntos pedagógicos e administrativos relacionados à promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial. O evento convocado por Gustavo Capanema foi, para Fonseca (1986, p. 24), um marco: “[...] muitas questões iam entrando em ordem e o ensino industrial aprofundava as suas raízes e firmava os novos princípios.” Entretanto, em outubro de 1945, ocorreu a deposição de Vargas e, conseqüentemente, do ministro Gustavo Capanema, durante o processo que resultou na redemocratização do Brasil.

O relatório entregue ao ministro da Educação indicava que a estrutura arquitetônica, os equipamentos e os recursos humanos da Escola Industrial de Natal já não eram compatíveis com as suas finalidades educativas. Na impossibilidade de se realizar a expansão do prédio no qual funcionava na Avenida Rio Branco, a alternativa seria a construção de edificação em outra região da cidade. Cerca de quatro anos após a queda do Estado Novo, segundo as diretrizes anunciadas pelo presidente da República, Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), a construção do novo prédio da Escola Industrial de Natal seria iniciada em dezembro de 1949, em área desapropriada para este fim, situada no bairro Tirol (BOLETIM DA COMISSÃO BRASILEIRA-AMERICANA DE EDUCAÇÃO INDUSTRIAL, 1949). Entretanto, com as múltiplas paralisações ocorridas nas obras, a realização desse objetivo seria postergado por longo período.

Durante a década de 1950 e a primeira metade do decênio seguinte, a construção de nova estrutura física, capaz de ampliar as atividades da instituição no Rio Grande do Norte, ocorreu sob o contexto do nacional-desenvolvimentismo, cujas exigências destoavam do paradigma profissionalizante das Escolas Industriais à época existentes no Brasil. Essa desarmonia, segundo Cunha (2005), delineou-se com os desdobramentos promovidos pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, visto que a rigidez normativa obstruía o ajuste do ensino às mudanças ocorridas na economia.

Ghiraldelli Jr. (2009) e Romanelli (2006) defendem que as Leis Orgânicas do Ensino, de 1942 (que, além da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, nortearam os ensinos industrial, secundário e comercial), ao reformarem os ramos educacionais de níveis primário e médio, oficializaram o dualismo educacional no país. O aludido dualismo resultou de proposta bidimensional, na qual o ensino secundário público era destinado às pretensas *elites condutoras* e o ensino profissionalizante estava reservado para os demais setores da sociedade.

Como ressaltado por Romanelli (2006), ao oficializar o ensino profissional direcionado aos pobres, o Estado brasileiro anulou princípios democráticos e instituiu a discriminação social por meio da escola. Assim, não seria inconcebível que a demanda pelo ensino capaz de proporcionar prestígio social rejeitasse as escolas que o próprio Estado reservou para os pobres. Desse modo, o dualismo educacional, que desde o Iluminismo se imaginava superável no mundo ocidental “pelo processo de industrialização que criaria, de forma natural e necessária, a escola unitária, integradora das artes liberais com as artes mecânicas” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 82), perdurou entre nós e demarcou a formação escolar profissional de expressiva parcela da população.

Qual seria, então, o alcance das determinações legais na instituição investigada? Ao analisarmos o itinerário histórico da Escola Industrial de Natal, cujo desenvolvimento vincula-se às diretrizes previstas na Lei Orgânica do Ensino Industrial, verificamos mudanças e permanências em relação às suas antecessoras (Escola de Aprendizes Artífices e Liceu Industrial), quanto às suas finalidades, organização do ensino, condições de admissão dos educandos, constituição do corpo docente e da gestão escolar, cursos oferecidos e práticas educativas, que a caracterizaram como fase de transição na história institucional.

Em relação às suas finalidades e à organização do ensino industrial<sup>23</sup> ministrado na instituição, observamos que foi definido, conforme Fonseca (1986, p. 10), “como de segundo grau, em paralelo com o ensino secundário”. De acordo com a legislação federal, o ciclo inicial abrangia os cursos industriais básicos, “destinados ao ensino, de modo completo, de um ofício cujo exercício requeira a mais longa formação profissional” e os cursos de mestría, cuja finalidade era “dar aos diplomados em curso industrial a formação profissional necessária ao exercício da função de mestre” (BRASIL, 1942a, p. 3). O curso de mestría, portanto, constituía alternativa profissional aos egressos dos cursos industriais básicos. Com as mudanças ocorridas, a educação ministrada na instituição suplantou o ensino primário, embora os alunos formados nos referidos cursos ainda fossem diplomados artífices, assim como no passado, e continuassem aquém do ensino técnico ministrado no segundo ciclo do ensino industrial.

Nas condições de admissão dos alunos, mantiveram-se as exigências de não serem portadores de doenças infectocontagiosas, comprovarem a condição de vacinados e terem idade a partir de doze e menor que dezessete anos. Mas se definiram novas exigências, como a conclusão da educação primária e a aprovação em exames vestibulares (BRASIL, 1942a). Nesse sentido, a Escola Industrial de Natal, assim como as demais instituições da rede federal, já não era oficialmente destinada (como fora desde 1909) aos *desfavorecidos da fortuna* ou *desvalidos da sorte*, eufemismos utilizados para designar estudantes pobres.

Dessa forma, o processo seletivo por exames vestibulares, e não por atestado de pobreza, constitui notável mudança na legislação, com repercussão direta na Escola Industrial de Natal. Nas palavras de Fonseca (1986, p. 15), “o ensino industrial já não cuidava mais de encher as suas escolas com qualquer tipo de meninos.” Essa reorientação relaciona-se com outra mudança ocorrida, que vislumbramos na Figura 6.

---

<sup>23</sup> O Decreto-lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942 – a Lei Orgânica do Ensino Industrial –, em seu artigo 6º, define que o ensino industrial seria ministrado em dois ciclos. O primeiro ciclo abrangeria as seguintes ordens de ensino: ensino industrial básico, ensino de mestría, ensino artesanal e aprendizagem. O segundo ciclo, por sua vez, abrangeria o ensino técnico e o ensino pedagógico (BRASIL, 1942a).

**Figura 6** – Solenidade de Colação de Grau, presidida pelo diretor Jeremias Pinheiro. Salão Nobre da Escola Industrial de Natal (1950)



Fonte: Arquivo do IFRN. Campus Natal-Central.

Na Colação de Grau da turma de 1950, por exemplo, os formandos aguardavam seus respectivos diplomas, conforme se observa na Figura 6, cientes de que não teriam acesso às ferramentas e utensílios a que outrora teriam direito. Naquele contexto, sob o segundo governo do presidente Vargas – cuja imagem, ao lado do crucifixo, se destaca no Salão Nobre da Escola –, a preocupação com a formação profissional da força de trabalho fabril ampliava-se (ROMANELLI, 2006), e pleitos como o do ex-aluno Mário Targino, considerados pertinentes na primeira fase da Instituição, já não teriam aval na direção escolar e muito menos na legislação.

Mas o ensino industrial era, de fato, destinado a todos os segmentos sociais? As mudanças ocorridas na legislação seriam capazes de revogar preconceitos com esse tipo de ensino e o trabalho manual? Embora o exame vestibular fosse pré-requisito para admissão dos alunos, sem distinções sociais, durante as décadas de 1940 e 1950 ainda perdurava entre os estudantes a representação daquela instituição educativa como direcionada aos desvalidos. Depoimento de Natanal Gomes da Silva, cuja admissão na Escola ocorreu em 1945, reforça

tal percepção. De acordo com esse ex-aluno (que posteriormente seria professor da Instituição), estudantes desprovidos do poder aquisitivo recebiam assistência integral, tal como afirma o próprio Natanael: “Desde a alimentação, ao próprio material didático para o aluno desenvolver suas atividades. Era calça, camisa e até sapato, vestimenta completa<sup>24</sup>.” Nesse conjunto de benefícios recebidos pelos alunos, a farda era, antes de tudo, parte integrante da identidade estudantil institucional. A Figura 7 registra características básicas do fardamento escolar, com destaques para o emblema distintivo da Escola, impresso no bolso esquerdo, à altura do coração, e a sobriedade representada no uso da gravata.

**Figura 7** – Ex-aluno Ernani Silva, com a farda da Escola Industrial de Natal (1948)



Fonte: Arquivo do IFRN. Campus Natal-Central.

Em outros depoimentos citados por Medeiros (2011, p. 75), Pedro Pinheiro de Souza, diretor da Escola Industrial de Natal, no período de 1956 a 1962, reconheceu que, à época, a Instituição era antiquada em termos tecnológicos. “Mas o que havia era boa vontade em fazer

---

<sup>24</sup> Conforme depoimento citado por Medeiros (2011, p. 55).

tudo pelos alunos. O aluno tinha assistência em tudo [...]. Antes nós tínhamos condições de fazer as coisas pelos alunos. Dávamos o café, o fardamento.” O testemunho do então diretor é corroborado pela ex-funcionária da secretaria escolar, Petronila Sales do Amaral. Contratada a partir de 1945, Petronila enfatizou, em depoimento citado por Medeiros (2011, p. 75), como era a assistência oferecida aos estudantes durante os 33 anos nos quais trabalhou na instituição: “A Escola, naquela época, dava de tudo ao aluno. Até os emblemas dos bolsos das fardas dos alunos eram bordados na minha casa”. Como se observa, ações assistenciais, inclusas na formação escolar profissional para a proteção social (BERRIO, 1999; CHAMON, 2011; VEIGA, 2011) ainda em vigor, misturavam-se com mudanças ocorridas na Instituição.

O amálgama ressaltado não era algo fortuito. Pelo contrário, caracterizou a história da Escola na fase aqui analisada. Mesmo quando o Decreto-Lei 8.590, de 8 de janeiro de 1946, formalizou exercícios escolares sob condições de trabalho industrial, com parte da renda destinada aos alunos, extinguiu as associações cooperativas e de mutualidade, e renomeou tais entidades como Caixas Escolares (BRASIL, 1946), na prática, conservou propósitos assistenciais de outrora e sustentou a representação da Escola Industrial como instituição educativa para alunos destituídos de recursos materiais. Essa mesma percepção verificava-se entre moradores do entorno da Escola.

É o que sugere o testemunho de Maria Enilda de Sá Leitão, então moradora da Avenida Rio Branco, para quem, na década de 1940, a representação social da Escola Industrial ainda era de natureza discriminatória<sup>25</sup>. Ao justificar sua declaração, relembrou a reação negativa de uma tia quando solicitou permissão para ir à tradicional festa de São Pedro realizada naquela Instituição. Para desapontamento da jovem, seus pais foram estimulados a negar a autorização, “pois aquela Escola era constituída por **menores pobres, meninos de rua**”, não confiáveis. (Informação verbal, grifo nosso). Longe de externar opinião restrita ao âmbito familiar, essa concepção encontrava amparo na sociedade envolvente.

Por outro lado, a Escola era exaltada pelo rigor disciplinar. Para diversos pais, comparável às instituições militares. Muitos deles, preocupados com possíveis desvios de conduta de seus descendentes, matriculavam os filhos ali justamente por esse atributo, de acordo com depoimento prestado por Laércio Severiano<sup>26</sup>, ex-inspetor de disciplina da Escola Industrial de Natal. Segundo Laércio, alguns pais confessavam na diretoria da Instituição que

<sup>25</sup> Conforme depoimento prestado ao autor por Maria Enilda de Sá Leitão de Brito, em 15 de agosto de 2013. Funcionária da Instituição, no período 1964-1990, exerceu, posteriormente, as funções de secretária e Chefe de Gabinete da direção.

<sup>26</sup> Conforme Laércio Severiano da Silva, ex-aluno da Instituição (1946-1952) que retornou à Escola Industrial de Natal, em 1962, como inspetor de disciplina. Depoimento prestado ao autor em 24 de outubro de 2013.

colocavam a disciplina praticada na EIN em patamar semelhante à disciplina exercida na Marinha, por exemplo. Um desses pais revelou que, diante da rebeldia do filho, chegou a adverti-lo: “ou você melhora seu comportamento ou eu te matriculo na Escola Industrial”. O ritual realizado nas cerimônias de formatura e o fardamento estudantil utilizado nessas ocasiões sugerem influências daquele modelo de educação disciplinadora realizada pelas Forças Armadas, conforme indícios perceptíveis na Figura 8.

**Figura 8** – Cerimônia de Formatura na Escola Industrial de Natal (1945)



Fonte: Arquivo do IFRN, campus Natal-Central.

Tema recorrente nas reuniões realizadas na instituição, a valorização da disciplina, não raras vezes, sobrepunha-se à preocupação dos pais com a formação profissional de seus rebentos. É o que sugere reivindicação registrada em encontro de pais e mestres em 1962. Na ocasião, o diretor informou que “os pais mostraram-se muito interessados pelo bom comportamento dos seus filhos e que solicitaram fosse adotada no próximo ano caderneta destinada ao registro do comportamento dos mesmos” (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1962, p. 4). O surpreendente é que, embora reivindicassem o controle disciplinar dos próprios filhos, não localizamos documentos nos quais os pais questionassem o tipo de formação profissional até então realizado na Instituição.

Nessa fase de transição, o rigor disciplinar e a reconhecida organização institucional atraiu a simpatia de setores sociais outrora avessos à inscrição de seus filhos na Escola Industrial de Natal. A matrícula de um filho de oficial do Exército foi exemplar. Alvo inicial da curiosidade de seus colegas estudantes, posto que o não-desvalido era algo incomum naquele recinto escolar, logo se adaptou ao ambiente sem maiores embaraços<sup>27</sup>. O exemplo citado sugere que, no início dos anos 1960, as modificações ocorridas atingiram maior visibilidade na sociedade local. De tal modo que o diretor do Ginásio Sete de Setembro (da rede de ensino privado), entusiasmado com a explanação do gestor da Escola Industrial, Irineu Martins de Lima, durante comemorações do quinquagésimo terceiro aniversário da Instituição, declarou fazer “questão que o filho [estudasse naquele] educandário” (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1962, p. 20).

Do exposto, infere-se que a mudança ocorrida com a implantação do exame vestibular constituiu inovação no processo seletivo; porém, se nessa fase de transição os exemplos mencionados sinalizam embrionária alteração no perfil social dos educandos, também revela persistente caracterização da Escola Industrial de Natal como instituição educativa de proteção social a estudantes pobres, cuja valorização da ordem e da disciplina rivalizava em relevância com a formação profissional proporcionada aos educandos. Não obstante, o mesmo Decreto-Lei 8.590/46, que manteve traços da educação de natureza social do passado, conforme a conceituação utilizada por Berrio (1999), Chamon (2011) e Veiga (2011), revogou a concessão de ferramentas aos formandos (BRASIL, 1946). Segundo Fonseca (1986), com essas medidas removeram-se, ainda que de forma insuficiente, obstáculos ao intento de formar profissionais para a indústria local.

Outras interseções entre mudanças e permanências ocorreram no processo de admissão do quadro funcional, inclusive docente. De acordo com a Lei Orgânica do ensino industrial, “o provimento, em caráter efetivo, de professores das escolas industriais e escolas técnicas federais [...] dependerá da prestação de concurso” (BRASIL, 1942a, p. 11). Essa determinação, embora relevante e necessária, não resolveu as dificuldades verificadas na contratação de profissionais habilitados para lecionar disciplinas técnicas. A documentação consultada (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1962) revela que tais obstáculos permearam o percurso histórico institucional e estiveram entre os maiores desafios de seus gestores, como ressaltaremos no capítulo 4. As dificuldades persistiram, mas, desde então, se

---

<sup>27</sup> Conforme depoimento prestado ao autor pelo ex-aluno Severino do Ramo de Brito, em 15 de agosto de 2013. Professor da Instituição no período de 1965 a 1995, “exerceu diversos cargos de assessoria e direção, dentre os quais o de Vice-Diretor da ETFRN no período de 1991 a 1995” (MEDEIROS, 2011, p. 7).

verificou crescente qualificação do quadro docente. Principalmente a partir do convênio assinado entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, em 1946, o qual formalizou a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), cujo Programa de Ação previa o “desenvolvimento de um programa de treinamento e aperfeiçoamento de professores [...]” (FONSECA, 1986b, p. 101).

A flexibilidade era maior no processo de admissão do pessoal administrativo. Segundo Laércio Severiano da Silva<sup>28</sup>, sua contratação, assim como a de vários funcionários que atuaram na Escola, no período, foi marcada pela informalidade. Em 1962, dez anos após sua saída da Instituição, onde concluíra o curso de Marcenaria, encontrou casualmente no centro da cidade com o diretor da Escola Industrial, Pedro Pinheiro, e lhe perguntou, de forma despretensiosa, se existia alguma vaga na qual poderia ser aproveitado. Para sua surpresa, recebeu resposta positiva e em seguida foi contratado para supervisor de disciplina. Ainda na década de 1960, por força da legislação em vigor, foi efetivado como Agente Administrativo, cargo no qual permaneceu até 1984, quando se aposentou como funcionário público federal.

A gestão escolar (cuja análise mais detalhada realizaremos no capítulo seguinte) não ficou imune nessa fase de transição. Com atuações limitadas desde 1909, a partir das alterações geradas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura<sup>29</sup>, e dá outras providências, as escolas técnicas e as industriais adquiriram “personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira” (BRASIL, 1959a, p. 3). Ao mesmo tempo em que a legislação outorgou considerável autonomia à Escola Industrial de Natal, instituiu o Conselho de Representantes como órgão máximo da administração escolar e reduziu as funções do cargo de Diretor, como veremos no capítulo 4.

Em relação aos cursos oferecidos pela instituição, a legislação elaborada durante o Estado Novo incidiu sobre a Escola Industrial de Natal com o Decreto nº 8673, de 3 de fevereiro de 1942, que aprovou o Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial (BRASIL, 1942b). O Capítulo I, em seu artigo 1º, e o Capítulo II, em seu artigo 2º, definem, respectivamente, as seções e os cursos do ensino industrial básico, conforme expressos no Quadro 6.

---

<sup>28</sup> Conforme depoimento prestado ao autor, em 24 de outubro de 2013.

<sup>29</sup> A partir das determinações da Lei nº 1920, de 1953, ocorreu a dissolução do Ministério da Educação e Saúde, e foram criados dois ministérios distintos: o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação e Cultura.

**Quadro 6** – Secções e Cursos do Ensino Industrial Básico

Trabalhos de Metal	Indústria Mecânica	Eletrotécnica	Indústria da Construção
Fundição	Mecânica de máquinas	Máquinas e instalações elétricas	Carpintaria
Serralheria	Mecânica de precisão	Aparelhos elétricos e telecomunicações	Alvenaria e revestimentos
Caldeiraria	Mecânica de automóveis	-	Cantaria artística
-	Mecânica de aviação	-	Pintura
Indústria do Tecido	Indústria da Pesca	Artes Industriais	Artes Gráficas
Fiação e tecelagem	Curso de pesca	Marcenaria	Tipografia e encadernação
-	-	Cerâmica	Gravura
-	-	Joalheria	-
-	-	Artes do couro	-
-	-	Alfaiataria	-
-	-	Corte e costura	-
-	-	Chapéus, flores e ornatos	-

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir do Decreto nº 8673, de 3 de fevereiro de 1942.

A partir da regulamentação das secções e dos cursos pertinentes ao ensino industrial básico (primeiro ciclo), a Escola Industrial de Natal definiu aqueles que seriam oferecidos à comunidade envolvente, em conformidade com as determinações do Governo Federal, conforme registrado no Quadro 6: da Secção de Indústria Mecânica, foi selecionado o curso industrial básico de Mecânica de Máquinas. Na secção de Artes Industriais, foram definidos os cursos de Marcenaria, Artes do Couro e Alfaiataria. A partir de 1945, outro curso oferecido, nos termos definidos pela legislação, foi o de Mestria.

Conforme se pode constatar, dois dos cursos básicos disponibilizados à comunidade apresentavam-se como novidades: Mecânica de Máquinas e Artes do Couro. Entretanto, considerando-se que entre as disciplinas fundamentais de cultura técnica lecionadas no curso de Mecânica de Máquinas temos *fundição*, *forja* e *serralheria*<sup>30</sup>, constatamos as similaridades com os cursos anteriormente existentes (Funilaria e Serralheria). O mesmo ocorreu com Artes do Couro, que tinha *sapataria* entre as principais disciplinas (BRASIL, 1942b). Depreende-se, então, que os cursos oferecidos pela Escola, a partir de 1942, mantinham, em síntese, a estrutura curricular do passado. Além dos exemplos citados, foram mantidos os cursos de Alfaiataria e Marcenaria, que até o início da década de 1960, transcorridos mais de 50 anos da criação da Instituição, continuavam sendo oferecidos à comunidade envolvente.

<sup>30</sup> Este curso aparece na documentação, em diferentes temporalidades, com duas grafias: serralheria e serralheria. Para efeito de padronização, optamos pelo uso da primeira forma; exceto quando nos referirmos ao próprio documento consultado.

Como explicar a manutenção desses cursos em uma sociedade que necessitava formar profissionais exigidos por crescente industrialização? Afinal, a já citada Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, também determinava, em seu Artigo 5º, Parágrafo único, que os cursos da Instituição deveriam “adaptar-se às necessidades da vida econômica, das diversas profissões e do progresso da técnica, articulando-se com a indústria e atendendo às exigências do **mercado de trabalho** da região a que [servia] a escola” (BRASIL, 1959a, p. 2, grifo nosso). Seria pertinente considerarmos que tais determinações eram observadas na Escola Industrial de Natal?

O curso de Alfaiataria, por exemplo, ensinava atividade profissional em franco declínio com o crescimento da indústria de confecções em todo o Brasil, inclusive no Rio Grande do Norte. De modo que, em setembro de 1958, a instalação em Natal da *Confecções Guararapes*, empresa símbolo desse segmento industrial no estado contribuiu para acelerar a redução da categoria profissional dos alfaiates no seio da comunidade envolvente (FELIPE; ROCHA; RÊGO, 2010). Outrora maioria nas filiações do sindicato estadual dos trabalhadores na indústria de confecções de roupas, a partir do final dos anos 1950, os alfaiates foram minguando e praticamente desapareceram dos registros arquivados na entidade operária (SINDCONFECÇÕES, 1946). Assim, por volta de 1960, o curso de Alfaiataria tornou-se um dos símbolos, se não o mais evidente, das contradições entre o que se realizava e o que se pretendia na formação profissional ministrada na Escola Industrial de Natal.

As ambiguidades constatadas não invalidavam a qualidade da educação geral oferecida pela instituição. Contudo, as contradições entre as necessidades do mercado de trabalho e os cursos oferecidos pela Escola eram patentes. Alterações de rumo seriam necessárias, mas quais mudanças implementar? Em setembro de 1962, por ocasião do 1º Encontro de Professores do Ensino Industrial de Natal, o professor Severino Joaquim da Silva ressaltou “que as Escolas Industriais ainda não [havia] atingido] a finalidade a que se [destinavam] e que [deviam] empregar todo o esforço possível para dar ao estudante aquilo de que realmente ele [precisava]”. Mas houve quem salientasse “a importância de maior propaganda e divulgação mais concreta do Ensino Industrial, mostrando que **o aluno embora não se [realizasse] como um profissional**, [recebia] no seu aprendizado uma educação integral” (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1962, p. 17, grifo nosso).

Pelo visto, as limitações da formação profissional ali realizada eram reconhecidas, embora alguns docentes tentassem dar-lhe sobrevida. Por fim, essa proposta se mostraria insuficiente. Entre as conclusões registradas no relatório do Encontro de Professores aprovou-se, por unanimidade, a conveniência da implantação dos cursos técnicos em Natal e o apelo

pela “conclusão das obras da Escola Industrial do Tirol, **a fim de melhor atender às necessidades industriais locais**” (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1962, p. 19, grifo nosso). As duas propostas interligavam-se, mas a morosidade na construção do novo prédio da Escola ainda perdurava.

A expansão da Escola para a oferta de cursos técnicos, e não só os básicos de outrora, tornou-se necessidade inadiável e dominava a pauta das reuniões entre a gestão, os professores e os funcionários administrativos. Quais cursos técnicos implantar, e sob quais critérios, eram duas das principais temáticas discutidas. Na reunião realizada em 7 de novembro de 1962, o diretor da Escola, Irineu Martins de Lima (1962-1964), após retornar de Brasília, onde pleiteara a liberação de verbas e a implantação do Curso Técnico, além dos cursos básicos existentes, explicou:

Na criação do Curso Técnico **deve-se visar mercado de trabalho**. Teremos que fazer estudos, levantamentos e depois apresentar ao Conselho de Representantes para a devida aprovação [...]. Precisamos saber quais os cursos que devemos criar, dispensando os que exigirem um equipamento muito oneroso por falta de verba e espaço (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1962, p. 2, grifo nosso)

As limitações orçamentárias e de estrutura física seriam empecilhos consideráveis, mas as dificuldades identificadas não impediram a definição dos cursos oferecidos à comunidade. Tal decisão ocorreu na reunião realizada em 5 de dezembro de 1962. Na ocasião, foram comunicadas as conclusões deliberadas no Conselho de Professores que, por sua vez, foram encaminhadas ao Conselho de Representantes, órgão máximo da administração institucional. De acordo com os termos registrados na Ata daquela reunião, decidiu-se pela

criação do Curso Técnico Industrial com dois cursos: **Mineração e Construção de Estradas**. Os cursos serão ministrados à noite, das 18 às 22 horas, perfazendo um horário de 33 horas semanais, das segundas às sextas-feiras; tendo nos sábados, pela manhã, aulas práticas. O curso será de 4 anos, com 180 aulas anuais, não exigindo equipamentos dispendiosos, nem laboratório no primeiro ano (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1962, p. 28, grifo nosso)

A definição pelos cursos de Mineração e Estradas atenderia aos critérios de não comprometer o orçamento e adequar-se à estrutura física escolar. Todavia, a relevância mais evidente daquela decisão seria a pertinência entre a formação profissional ministrada e as necessidades do mercado de trabalho da região na qual a Instituição estava inserida. Sob a

perspectiva analítica aqui defendida, a implantação desses cursos baliza nova fase da Escola na sociedade norte-rio-grandense.

### **3.3 Em nome do progresso: a fase da formação técnica**

Como reiteramos ao longo deste trabalho, na perspectiva da mesoabordagem (MAGALHÃES, 2004, p.116), a instituição educativa é analisada como síntese combinatória entre educação, história e sociedade “[...] num quadro sociocultural acentuadamente inter-relacional.” Essa concepção, como enfatizado, rejeita o exame unidimensional do objeto de estudo e avalia este nas interações com a comunidade envolvente em sua dinâmica temporal. Ou seja, como reafirmam Nosella e Buffa (2009, p. 80), “assim como uma determinada sociedade foi condição para a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar, esta é condição de existência daquela” em uma relação na qual se revelam condições recíprocas de interdependência. A partir desses pressupostos, sob qual contexto se delinea a fase que consideramos decisiva na história da instituição escolar estudada?

Em 1963, quando os cursos técnicos foram implantados na Escola Industrial de Natal – marco inicial da terceira fase analisada – ainda estávamos sob os efeitos daquilo que, na historiografia, se denominou *Guerra Fria*, cujas raízes, desde o término da Segunda Guerra Mundial, nutriam-se no antagonismo ideológico entre os Estados Unidos e a União Soviética. Daí procedeu, como nos esclarece Hobsbawm (1995, p. 250), “competição constante entre grandes Estados industriais”, com múltiplas intervenções (diretas ou dissimuladas) nos países sob a órbita das duas superpotências.

Quais seriam as condições do Brasil nesse cenário geopolítico internacional? Sob a orientação do referencial teórico proposto por Magalhães (2004), alguns questionamentos tornaram-se indispensáveis no desenvolvimento da investigação realizada neste trabalho. Como, nessa fase, a *Guerra Fria* impactou o Brasil, o Rio Grande do Norte e a comunidade envolvente? Em que medida eventos ocorridos no aludido contexto se relacionaram com o nosso objeto de estudo e fomentaram condições para determinadas mudanças verificadas na instituição escolar investigada?

Longe de compartilhar análise mecanicista, cujo corolário é conhecido (reducionismo, determinismos, dentre outras implicações), não podemos ignorar a impossibilidade de analisar a história de uma instituição escolar, sobretudo à luz do paradigma relacional, sem situá-la no contexto socioeconômico no qual está inserida, em diferentes temporalidades

(MAGALHÃES, 2004). Apoiado nesse referencial teórico, Sanfelice (2007, p. 78-79) reitera que instituições escolares “não são recortes autônomos de uma realidade social, política, econômica e educacional”. Decorre daí que investigá-las exige do pesquisador “transitar de um profundo mergulho no micro e, com a mesma intensidade, no macro.” Essa perspectiva torna imperioso o olhar sobre o entorno da instituição escolar, o qual principia em seus arredores, mas pode expandir-se para dimensões mais amplas. Por isso mesmo, conjuntura histórica, como a *Guerra Fria*, aparentemente distante do nosso objeto de estudo, não pode ser desconsiderada em nossa análise. Ao apoiar perspectiva semelhante, afirma Berrío (1999, p. 6): “Una historia, cualquier historia, sin un enfoque internacional y sin una base comparada, es parcial, incompleta.” Observemos, então, a contribuição desse enfoque em nossa investigação.

Foi com o propósito de combater riscos existentes naquele contexto da Guerra Fria que se instalou no Brasil a Aliança para o Progresso, sob o patrocínio dos Estados Unidos. Criada em agosto de 1961, com o suposto intuito de promover o desenvolvimento econômico da América Latina, por meio de acordos com países da região, a Aliança para o Progresso consistiu em estratégia da política externa estadunidense no combate à ameaça comunista, para muitos, acentuada pelo triunfo da Revolução Cubana, de 1959. “Tendo em vista sua importância geopolítica, o Brasil foi o país latino-americano que mais recebeu investimentos do então novo programa de política externa dos Estados Unidos” (PEREIRA, 2010, p. 290). Como os idealizadores do programa consideravam regiões miseráveis áreas férteis para a disseminação de ideias hostis à ordem vigente, no Brasil, a região Nordeste tornou-se alvo preferencial da Aliança para o Progresso.

O Rio Grande do Norte, por sua vez, esteve entre os estados prioritários para a atuação da Aliança no Nordeste brasileiro. “Graças aos investimentos do programa norte-americano, a administração estadual de Aluizio Alves (1961-1966) colheu significativos frutos políticos” (PEREIRA, 2009, p. 291). Com o respaldo dos Estados Unidos, o governo do Rio Grande do Norte recebeu auxílio financeiro e experiências pioneiras, na educação. A campanha de alfabetização liderada por Paulo Freire em Angicos – cidade natal do então governador do estado –, por exemplo, foi financiada pela Aliança. No conjunto das ações desenvolvidas por esse programa, a ideia era promover *Ilhas de Sanidade* com recursos disponibilizados a governadores cooptados e, assim, refrear a ameaça comunista.

Sob esse ângulo, o relacionamento do governador Aluízio Alves com os norte-americanos foi decisivo para o estado se tornar opção preferencial da USAID<sup>31</sup> (United States Agency for International Development) na implementação de programas vinculados à Aliança para o Progresso, com a gestão de recursos realizada pela SUDENE. Além disso, os recursos alocados foram determinantes “para liberar uma série de empréstimos para o Rio Grande do Norte através do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)” (PEREIRA, 2009, p. 300).

Além dos valores aplicados na educação (setor no qual se registraram as principais denúncias de desvios), o governo estadual implantou programa de habitação popular cujo símbolo foi a construção da *Cidade da Esperança*, conjunto habitacional que originou novo bairro e estimulou a expansão urbana da região oeste na capital potiguar. “O mesmo acontecia com o **programa de construção de estradas**, que seria implementado pelo DEER (Departamento Estadual de Estradas de Rodagem)” (PEREIRA, 2009, p. 300, grifo nosso). Integram ainda o rol dessas realizações, além da Companhia Energética do Rio Grande do Norte (COSERN),

a Companhia de Águas e Esgotos do Rio Grande do Norte (CAERN), que cuidaria do saneamento e abastecimento de água e a Telecomunicações do Rio Grande do Norte (TELERN), responsável pelo setor de telecomunicações. A criação dessas empresas teve importância vital no que se refere ao **estabelecimento da infraestrutura** necessária ao desenvolvimento do estado (PEREIRA, 2009, p. 300, grifo nosso).

Sem dúvida, o avanço ocorrido em setores essenciais da infraestrutura estadual incrementou a economia e abriu novas oportunidades em diversas áreas profissionais. Entre outras, nas demandas criadas pelo programa de construção de estradas sob a responsabilidade do governo do estado. A partir de 1960, quando foi formulado o I Plano Diretor para o desenvolvimento do Nordeste, a SUDENE apoiou projetos em diversas áreas, destacando-se, entre estes, construção de rodovias, habitação popular, exploração de recursos naturais, qualificação de pessoal e industrialização (SANTOS, 1995).

Nesse sentido, em abril de 1963, quando se reorganizou a estrutura do órgão responsável pelas comunicações terrestres no estado – agora Departamento de Estradas de Rodagem (DER) –, foram lançadas as bases para a expansão de área específica na indústria da

---

<sup>31</sup> Criada em 1961, em plena Guerra Fria, a United States Agency for International Development tinha como objetivo, entre outros, prestar assistência em diversas áreas a governos situados na esfera de influência dos EUA (ROMANELLI, 2006).

construção civil potiguar. Com isso, criaram-se as condições para ampliação da malha rodoviária e perspectivas para profissionais técnicos formados nesta área de atuação. Basta verificarmos que, até a década de 1960, o transporte marítimo constituiu o principal meio de interligação entre o Rio Grande do Norte e as demais regiões da Federação. Naquele contexto, segundo Clementino (1995, p. 164),

diferentemente de outros estados, o transporte rodoviário não é o principal meio de ligação com o próprio Nordeste. Aqui, as ligações rodoviárias eram precárias e mesmo internamente, o deslocamento de pessoas de Natal para Macau e Mossoró era efetivado com mais frequência por via marítima.

Como se depreende das informações citadas, a insuficiente malha rodoviária estadual até então existente gerou ampla demanda pelo programa de construção de estradas desenvolvido a partir da criação do DER, no Governo Aluizio Alves, que, por sua vez, exigiu profissionais técnicos para aquela área da construção civil.

Se, na década de 1960, no contexto da Guerra Fria, recursos consideráveis, inclusive externos, contribuíram para alavancar empreendimentos em diversas áreas, a crescente radicalização política colocou em lados opostos o prefeito de Natal, o nacionalista Djalma Maranhão, avesso às influências da Aliança para o Progresso, e o governador Aluizio Alves, beneficiário do programa norte-americano na administração estadual. A divergência entre suas diferentes visões políticas manifestou-se com mais clareza na área da educação. Enquanto Aluizio apoiou a participação de recursos externos na experiência de alfabetização de adultos, em Angicos, Djalma Maranhão sustentou a *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, realizada em Natal, com verba nacional, e criticava a ingerência externa no interior do estado (GERMANO, 1989).

Os dois programas, entretanto, tinham propostas semelhantes no sentido de promoverem a autonomia dos educandos. Por isso mesmo, o primeiro foi desativado de forma abrupta, em janeiro de 1964, pois os norte-americanos verificaram, ao contragosto, que a experiência realizada em Angicos “contrariava os interesses” da Aliança para o Progresso, cujos mentores avaliaram o “Método Paulo Freire” como de natureza subversiva (PEREIRA, 2009, p. 297). A campanha desenvolvida na capital, apoiada pelos nacionalistas, não iria muito além: resistiu até o fatídico 1º de abril daquele ano.

O golpe civil-militar de 1964, deflagrado com o apoio dos EUA, sob a Guerra Fria, derrubou o governo constitucional de João Goulart e retomou práticas autoritárias no controle do Estado brasileiro. Com isso, “a escalada repressiva desencadeada [...] atingiu duramente a

educação. Os denominados movimentos de educação e cultura popular [...] foram todos fechados ou mutilados e muitos de seus participantes foram presos e cassados” (GERMANO, 1992, p. 106). Doravante foram instituídas, em todos os níveis de ensino, as diretrizes da doutrina de segurança nacional e desenvolvimento, elaborada na Escola Superior de Guerra – ESG, que se tornara o locus privilegiado na formulação teórica do regime imposto à nação.

Se naquele período aconteceu drástica alteração na esfera política, com a ruptura da ordem constitucional em todo o país, cerca de 50 anos após a palestra realizada por Manoel Dantas (em 1909), os prognósticos futurísticos para a capital do estado estavam longe de se concretizar. A modernização urbana se expressou, embora de forma modesta em relação às previsões ufanistas do início do século, com as melhorias ocorridas no centro da cidade. A Avenida Rio Branco (na qual se situou, de 1914 a 1967, a instituição estudada) recebeu pavimentação asfáltica, iluminação com lâmpadas de mercúrio, a construção de novos edifícios e “ostentava a maior concentração de agências bancárias de Natal [...] que lhe proporcionaram muita movimentação financeira e comercial” (SOUZA, 2008, p. 177), tornando-a, nas palavras do autor, o “orgulho da cidade”.

Na esfera econômica, “a despeito da penetração do capital industrial na região Nordeste (a partir do período 1962-1967), a economia do Rio Grande do Norte não muda seu caráter eminentemente agroexportador” (CLEMENTINO, 1995, p. 259), diferente do ocorrido em outros estados da região, a exemplo da Bahia, de Pernambuco e do Ceará. Não obstante, mesmo se avaliando que as mudanças ocorridas até o início da década de 1970 ainda eram inexpressivas nos âmbitos nacional e regional, podemos considerá-las significativas no âmbito estadual, com mudanças perceptíveis em vários setores. Além daquelas anteriormente assinaladas – eletrificação, obras de infraestrutura e criação de empresas estatais em áreas estratégicas – fundamentais para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte, constatamos também a relevância assumida pela atividade mineradora, principalmente naquilo que nos interessa mais diretamente neste capítulo, ou seja, examinar a evolução da atividade industrial no Rio Grande do Norte e suas relações com o nosso objeto de estudo.

De acordo com Santos (1994), entre os principais produtos da indústria extrativa mineral no estado, tínhamos o sal marinho, a scheelita, o mármore (tido como o melhor do Brasil), o gesso, e o berilo. “A scheelita estadual tinha a maior produção do país”; atingiu 95% da produção nacional e assumiu o segundo lugar na indústria extrativa mineral, logo após o sal marinho (SANTOS, 1994, p. 152). Sua exploração no estado remonta a 1943 quando, em plena Segunda Guerra Mundial, a demanda na indústria bélica por esse mineral foi acentuada.

A partir de então, a exploração de scheelita expandiu-se de forma acelerada, com cerca de 60 minas e garimpos de pequeno porte entre o Rio Grande do Norte e a Paraíba. Das minas exploradas em nosso estado, a Brejuí, localizada no município de Currais Novos, “é considerada a maior mina de scheelita da América do Sul.” Embora suas atividades tenham tido início em 1943, “somente em 1954 foi constituída empresa com o nome de Mineração Tomaz Salustino S/A, sendo concessionário o desembargador Tomaz Salustino Gomes de Melo” (FELIPE; ROCHA; RÊGO, p. 146). Como visto, a exploração da scheelita, ao incrementar a atividade industrial norte-rio-grandense, assumiu relevância estratégica para a economia estadual. A análise do comparativo entre os resultados dos censos industriais de 1960 e 1970, conforme expresso no Quadro 7, revela significativas mudanças ocorridas na atividade industrial no estado.

**Quadro 7** – Atividade industrial no Rio Grande do Norte. Censos de 1960 e 1970: confronto dos resultados

Classes de Indústria <sup>32</sup>	Estabelecimentos		Pessoal ocupado	
	1960	1970	1960	1970
Indústrias Extrativas Minerais	163	331	4.023	4.470
Indústrias de Transformação	998	1873	7.945	12.298
<b>Total</b>	<b>1.161</b>	<b>2.204</b>	<b>11.968</b>	<b>16.768</b>

Fonte: Quadro elaborado com base nos dados do IBGE (1973). VIII Recenseamento Geral (1970). Série Regional, Volume IV, Tomo VIII – Censo Industrial do Rio Grande do Norte, p. 2-3.

Conforme os dados do Quadro 7, o número de estabelecimentos industriais no Rio Grande do Norte cresceu cerca de 95% no período analisado. Desse total, enquanto a indústria de transformação (a principal no estado) atingiu em torno de 94% de crescimento, a indústria extrativa mineral ultrapassou os 100%. Algo nada desprezível para uma economia cuja base, há séculos, apoiava-se na atividade agropecuária e, mais recentemente, no setor de serviços. Entretanto, quanto ao total do pessoal ocupado no setor industrial, o crescimento atingiu pouco menos de 29%. A indústria de transformação chegou a avançar cerca de 35% no período, mas a indústria extrativa mineral cresceu apenas 10%.

A defasagem entre o crescimento expressivo verificado no conjunto dos estabelecimentos industriais e o limitado aumento ocorrido no total do pessoal ocupado, sobretudo na indústria extrativa mineral, explica-se pela crescente mecanização ocorrida nos

<sup>32</sup> Nos termos do Censo Industrial de 1970, “apresentam-se as indústrias em duas classes – indústrias extrativas de produtos minerais e indústrias de transformação. Estas últimas divididas em 21 Gêneros, que se subdividem em 384 Grupos” (BRASIL, 1973, p. XVII-XVIII).

processos de exploração do sal marinho e da scheelita (SANTOS, 1994), fato que agravou o desemprego nesse segmento do setor secundário da economia estadual.

Além da evidente redução ocorrida no contingente de trabalhadores com atividades manuais na indústria extrativa mineral, a mecanização – realizada com incentivos fiscais concedidos pela SUDENE – provocou, principalmente na exploração das minas de scheelita (mas também de outros minerais), desdobramento peculiar: ampliou a demanda por pessoal técnico qualificado (CLEMENTINO, 1999).

Após a Segunda Guerra Mundial, a exploração da scheelita no Rio Grande do Norte oscilou em movimentos pendulares, mas, sob a Guerra Fria, manteve sua importância nos anos 1960 e atingiu seu auge na década seguinte. Nesse período, a exploração do mineral expandiu-se por vários municípios do interior e atraiu capitais nacionais e internacionais com a produção direcionada para o mercado externo:

Eram cerca de 14 minas, a saber: Brejuí e Saco dos Veados, da Mineração Tomás Salustino S.A.; Barra Verde, da Mineração Acauã; Boca de Lage e Zangarelhas, da Tungstênio do Brasil, em Currais Novos; Cafuca, da Mineração Sertaneja; Bodó e Riachão, da Bodominas Metalurgia e Indústria, em Santana do Matos; Bomfim, da Mineração Potyra, em Lajes; Malhada dos Angicos, da Mineração Seridó, em Santana do Seridó; Carnaubinha, em Acari, da Mineração Zangarelhas; Diniz, em Serra Negra; Bonito, em São Rafael, atualmente Jucurutu, da Mineração Sertaneja; e Quixerê, em São João do Sabugi (FELIPE; ROCHA; RÊGO, 2010, p. 144).

Do conjunto de empresas destinadas à exploração da scheelita sobressaía a Mineração Tomás Salustino S.A., localizada em Currais Novos, que, em seu ápice, foi responsável por 50% das exportações brasileiras do produto. Com a crescente modernização da atividade mineradora em seus domínios, o principal acionista do empreendimento realizou uma série de investimentos que incluiu desde a construção de estradas, campo de pouso para aviões de pequeno porte, estação de rádio, cinema, aero clube e até a construção do “Tungstênio Hotel, infraestrutura **destinada a hospedar técnicos em mineração**, vindos da Paraíba e Pernambuco” (CLEMENTINO, 1999, p. 151, grifo nosso). Da citação, inferimos que, até a primeira metade da década de 1960, o quadro profissional técnico do empreendimento era importado de outros estados do país por insuficiência de pessoal qualificado no Rio Grande do Norte.

Os profissionais técnicos seriam ainda mais necessários durante o período de acelerado crescimento da economia nacional, definido em nossa historiografia como o “milagre econômico brasileiro” (1969-1973), quando o Governo Federal, sob o controle militar,

empenhou-se em transformar o país em potência industrial. Durante o esforço dispendido em concretizar o “Brasil Grande”, o governo enfatizou políticas regionais propondo, no II Plano Nacional de Desenvolvimento – PND, a descentralização da indústria nacional com estímulos fiscais aos estados periféricos da Federação. É nesse contexto que o Nordeste, inclusive o Rio Grande do Norte, beneficiou-se do crescimento econômico da época e passou “por profundas transformações em sua estrutura produtiva” (CLEMENTINO, 1999, p. 249).

Como abordar o nosso objeto de estudo sem considerar o contexto analisado? Foi a essa sociedade em transição que a instituição escolar investigada teve que se adequar, criando novos cursos e revendo a formação profissional proporcionada a seus alunos. Sabendo-se que, no percurso histórico escolar, incidem práticas e expectativas vivenciadas em diferentes conjunturas, nas quais se expressam movimentos de integração com agentes do sistema educacional e com a sociedade em geral (MAGALHÃES, 2004), examinemos como, na terceira fase sob análise, as implicações elencadas, oriundas dos contextos externo e interno, impactaram a instituição escolar investigada.

Os primórdios dessa fase do percursos histórico institucional foram registrados na reunião de 23 de abril de 1963, no Salão de Honra da Escola Industrial de Natal, quando o diretor Irineu Martins de Lima comunicou o início do Curso Técnico e a contratação de professores, entre estes, aqueles que integrariam o corpo docente dos novos cursos de Estradas e Mineração (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1963). Autorizada a ministrar os cursos técnicos desde 1959, conforme previsto nos termos da legislação: Lei nº 3552, de 16 de fevereiro de 1959 – que dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial –, Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, que regulamenta o Ensino Industrial, e Decreto nº 50.492, de 25 de abril de 1961 – que complementa a regulamentação da Lei nº 3552, dispondo sobre a organização e funcionamento de ginásio industrial (BRASIL, 1959a, 1959b, 1961), só em abril de 1963 a Escola Industrial de Natal efetivou a implantação desses cursos.

Desde o Decreto nº 47.038, de 1959, o ensino industrial no Brasil foi oferecido em três modalidades: cursos de aprendizagem industrial<sup>33</sup>, industrial básico e industrial técnico. De acordo com essa organização, tanto as escolas industriais quanto as escolas técnicas poderiam ministrar as três modalidades de ensino (ou uma delas) de forma específica. Foi o que ocorreu

---

<sup>33</sup> Cursos de curta duração destinados a oferecer “a jovens de 14 anos, pelo menos, com conhecimentos elementares, um ofício qualificado” (BRASIL, 1959, p. 2). Posteriormente, esses cursos consolidaram-se no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Por suas particularidades, entre outras, público alvo e propósitos distintos dos cursos básicos e técnicos ministrados na instituição estudada, esses cursos não integram o foco do nosso trabalho.

na Escola Industrial de Natal, sobretudo a partir de 1963, quando a Instituição começou a ofertar cursos técnicos. Os desdobramentos daí advindos configuraram nova fase na história institucional, como procuraremos demonstrar neste capítulo.

Os cursos básicos de ensino industrial ministrados na Instituição, que, a partir do Decreto nº 50.492/ 61, poderiam “funcionar com a feição pedagógica e designação de ginásio industrial”, embora já não tivessem “a preocupação de formar artífices”, objetivavam a “iniciação em grupos de atividades ligadas aos ramos industriais predominantes na região” (BRASIL, 1961, p. 1), explorar aptidões e desenvolver capacidades, conforme previsto na legislação federal. Ainda no início dos anos 1960, por exemplo, os alunos frequentavam, em rodízio, as diversas oficinas existentes na Escola. Recebiam noções, entre outras, de marcenaria, mecânica (com ênfase em serralharia), estofaria, alfaiataria e da arte do couro. Só após a realização desse rodízio, os estudantes faziam opção por um dos cursos<sup>34</sup>.

Em síntese, excetuando-se possíveis talentos individuais, a rotatividade nas oficinas apresentava como resultante rudimentar iniciação profissional. Dessa forma, o descompasso com os ramos industriais predominantes na região, como observado por Cunha (2005), ainda perduraria por algum tempo aqui e alhures; mas, com a instalação dos cursos técnicos, a Instituição deu passos decisivos para a gradual resolução do problema.

De maneira que, desde fins de 1962, quando se divulgou, no ambiente escolar, a iminência daquela mudança (a implantação dos cursos técnicos), criou-se clima de expectativa no meio estudantil; em especial, entre concluintes dos cursos básicos. A esperança desse grupo discente girava em torno das perspectivas de inserção no mercado de trabalho e da razoável remuneração que os cursos técnicos proporcionariam. Diante da novidade, diversos alunos que se preparavam para sair da Escola e realizarem o segundo ciclo dos estudos secundários no Atheneu norte-rio-grandense (então referência no ensino público estadual) reviram seus planos e resolveram realizar os novos cursos de Estradas e Mineração. Foi o caso, por exemplo, do aluno Ronaldo de Oliveira Barreto<sup>35</sup>, concluinte do curso básico de Mecânica de Máquinas, que, em 1963, integrou a primeira turma de Estradas, e de Gilvandro Rodrigues da Silva<sup>36</sup>, concluinte de Marcenaria, que se matriculou na turma inicial de Mineração.

As expectativas dos alunos em relação aos novos cursos entrelaçavam-se com insatisfações geradas pelos cortes orçamentários realizados durante o Governo João Goulart,

---

<sup>34</sup> Conforme depoimento do ex-aluno Pedro Bandeira de Moura, citado por Pegado (2006).

<sup>35</sup> Conforme depoimento prestado ao autor pelo ex-aluno Ronaldo de Oliveira Barreto em 4 de fevereiro de 2014.

<sup>36</sup> Conforme depoimento prestado ao autor pelo ex-aluno Gilvandro Rodrigues da Silva em 3 de fevereiro de 2014.

naquela conjuntura pressionado por crise política e econômica, cujos impactos atingiram a Instituição. Sobre tal situação conflitante, em junho de 1963, assim se expressou Irineu Martins de Lima, diretor da Escola no período 1962-1964:

Está havendo entre os alunos um pouco de falta de compreensão, isto choca-se com o grande sacrifício dos professores. Talvez seja por efeito do suprimento (sic) que houve este ano em todos os setores e que atingiu em cheio os alunos que **estavam habituados a ter de tudo e viram-se de repente com quase nada materialmente** (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1963, p. 33, grifo nosso).

Nesse mesmo pronunciamento, o diretor chegou a afirmar que, em persistindo a crise não haveria distribuição de alimento no segundo semestre daquele ano. Foi sob essa conjuntura contraditória – de mudanças promissoras e crise orçamentária – que se reduziram, de forma drástica, ações assistenciais do passado e se implantaram as turmas pioneiras dos cursos técnicos. As inscrições ocorreram de janeiro a fevereiro de 1963 e as matrículas, realizadas em março daquele ano, registraram 29 alunos no curso de Estradas e 27 no curso de Mineração. Começava ali nova fase na instituição investigada (então Escola Industrial de Natal), cujo deliberado propósito era a formação profissional para duas áreas cujas demandas, como assinalado anteriormente, eram crescentes no mercado de trabalho estadual (CLEMENTINO, 1995).

Em decorrência disso, dentre outros fatores, no ano seguinte, a Instituição registrou aumento de matrículas e atingiu o total de 574 alunos, distribuídos da forma como se observa no Quadro 8:

**Quadro 8** – Escola Industrial de Natal. Matrículas em 1964

Curso Ginásial Básico		Curso Técnico		Total Geral
Série	Alunos	Série	Alunos	
1ª Série	148	1º ano	47	
2ª Série	205	2º ano	39	
3ª Série	83	-	-	
4ª Série	52	-	-	
<b>Total</b>	<b>488</b>	<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>574</b>

Fonte: Registro de Atas das Reuniões dos Professores, 1964, p. 39.

Como se percebe, na análise do Quadro 8, apesar da crise decorrente das limitações orçamentárias, a instituição continuou atraindo jovens estudantes, principalmente após a instalação dos cursos técnicos que, no segundo ano de funcionamento, atingiram cerca de 15% do total de 574 alunos matriculados. Em 1964, quando foram aprovados 109 alunos nos

exames de admissão ao Ginásio Industrial, 47 estudantes ingressaram no Curso Técnico, ou seja, 30% dos novos alunos da Escola. Mas o curso ginásial ainda registrava taxas consideráveis de matrículas durante a década de 1960. Se o referido curso apresentava fragilidades (no sentido da formação profissional), como explicar o paradoxo?

Apesar das limitações existentes no curso ginásial, não podemos desconsiderar que a Escola conquistou reputação com a reconhecida qualificação do corpo docente, com o ensino geral de qualidade e a disciplina exemplar, três atributos valorizados na comunidade envolvente. Silva (2012, p. 131) sugere, como possíveis explicações para a manutenção desses cursos, a prévia existência da estrutura herdada dos cursos industriais básicos, e o fato de que “o curso ginásial representava a porta de entrada para a continuidade dos estudos em cursos de nível médio.”

É razoável a proposição de que o crescimento das matrículas no 1º ciclo do ensino secundário (o curso ginásial) ocorreu, entre outros fatores, em função de possibilitar a sequência nos estudos a partir da oferta do 2º ciclo na Escola Industrial de Natal. Além disso, os cursos até então oferecidos nesse nível de ensino (Estradas e Mineração) tinham reconhecida demanda no mercado de trabalho, como procuramos demonstrar anteriormente. Daí a atração que os cursos técnicos exerceram sobre pais ou responsáveis pelos alunos, e sobre os próprios discentes.

Em depoimento citado por Silva (2012, p. 133), João Maria Cortez Gomes de Melo, ex-aluno do curso de Mineração, reforça essa interpretação ao afirmar “que grande parte dos alunos do curso técnico eram egressos do curso industrial básico da Escola Industrial”, e que ele, inclusive, havia feito o curso de Mecânica ali. Sua experiência pessoal não constituiu exceção entre seus pares. Assim como ele, dezenas de jovens realizaram o mesmo percurso educacional na Instituição, conforme verificamos em livros de matrículas consultados (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1963-1965).

Entretanto, por essa época, os dois segmentos de ensino existentes na Instituição tiveram percursos distintos: o primeiro (ginásial), apesar do crescimento de matrículas, apresentava prestígio declinante, seja no interior da Escola Industrial de Natal ou na esfera do Ministério da Educação, pois, segundo Cunha (2005), era tido como inadequado às necessidades de formação profissional para o mercado de trabalho, enquanto o segundo (técnico) conquistava crescente relevância social.

Todavia, com o acréscimo geral ocorrido nas matrículas, a direção escolar registrou o insuficiente número de salas de aula para acolher a demanda estudantil. A conclusão da nova sede, no Tirol, entretanto, ainda se delongou. Diante do impasse, a solução adotada foi

eliminar – no prédio da Avenida Rio Branco – o Salão de Honra, o de recreação e parte do refeitório (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1964). Com o recrudescimento da crise nacional, durante o governo Goulart, e os cortes orçamentários ocorridos, Pedro Martins de Lima, diretor substituto em exercício, comunicou a redução da alimentação discente e reconheceu o prejuízo que essa medida causaria aos alunos mais necessitados. Entretanto, ressaltou:

o Sul do país foi quem iniciou o movimento, afirmando que **a escola deve deixar de ser um restaurante para ser uma escola**. Os alunos vão estudar por turnos; isto faz com que a escola distribua apenas lanche, tendo-se o cuidado de estudar o caso de alimentação dos que realmente precisam [...] (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1964, p. 35, grifo nosso).

Do pronunciamento do gestor, inferimos mais uma medida verificada na redução do caráter social, outrora preponderante na primeira fase da história institucional. Diante da crise conjuntural e da renovação dos propósitos para o ensino industrial técnico, o pragmatismo impôs-se: medidas consideradas assistenciais ficavam em segundo plano, perderiam, enfim, o protagonismo e a formação escolar profissional dos alunos assumiria o centro da ribalta. Foi sob essa perspectiva que se vislumbrou a redução do refeitório escolar, representado na Figura 9. Essa visão pragmática, por conseguinte, orientou o posicionamento adotado pela gestão em relação aos ajustes necessários no espaço escolar.

**Figura 9** – Alunos no refeitório da Escola Industrial de Natal (1965)



**Fonte:** Acervo de Ronaldo de Oliveira Barreto, ex-aluno do curso de Estradas.

Diante das restrições orçamentárias impostas à Escola, reduzir a alimentação estudantil e parte daquele espaço de sociabilidade, no qual os alunos não só se alimentavam mas também interagem, conforme registrado na Figura 9, tinha diferentes significados para a comunidade escolar. Para o corpo discente, seria motivo de insatisfações. Entretanto, naquele contexto, o posicionamento do gestor – que revelara simpatia à ideia de que a escola deveria deixar de ser restaurante estudantil – poderia ser interpretado como a necessidade de a Escola racionalizar a utilização de seus espaços e cumprir a missão de formar técnicos para o mercado de trabalho. Nesse sentido, os cursos industriais básicos foram vistos como atrelados ao passado arcaico. Por isso, em nome do progresso, seriam substituídos pelos cursos técnicos mais ajustados às necessidades das sociedades modernas, conforme exige a relação escola-comunidade, “gerando novas oportunidades para os sujeitos escolarizados” (MAGALHÃES, 2010, p. 499).

Foi em meio ao processo de expansão das atividades institucionais que a Escola Industrial e a comunidade envolvente foram atingidas pelo golpe civil-militar, que, em abril de 1964, destituiu o Governo João Goulart (GERMANO, 1989). Quais seriam as implicações para a Instituição? Há controvérsias a respeito entre aqueles que analisaram tais resultantes. Para alguns contemporâneos, o impacto daqueles acontecimentos seriam mínimos e a repressão desencadeada em diferentes entidades não seria observada ali<sup>37</sup>. Para outros,

o clima político dentro da Instituição, mesmo que em menor escala, comparando-se com outras repartições públicas, sofria reflexos dos embates políticos entre oposição e governo com seus instrumentos de luta e repressão. **Muitos alunos e professores sofreram investigações militares.** Colegas eram chamados para depor sobre as atitudes suspeitas de determinado professor. Discursos mais inflamados contra o regime eram passíveis de prisão, como ocorreu com o professor João Faustino. Além dele, muitos professores foram interrogados em inquéritos militares (PEGADO, 2006, p. 41, grifo nosso).

Entre esses exemplos da repressão exercida no interior da Instituição, identificamos duas convocações da professora Anaíde Dantas para depor em Comissão Parlamentar de Inquérito, conforme depoimento concedido à autora citada<sup>38</sup>, e a exoneração do professor de História, Moacyr de Góes (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1961-1964). Porém, o mesmo governo autoritário, que exerceu repressão sobre docentes e discentes, estimulou o

<sup>37</sup> Avaliação partilhada pelo professor Severino do Ramo de Brito, conforme depoimento prestado ao autor em 15 de agosto de 2013.

<sup>38</sup> Cf. depoimento prestado por Anaíde Dantas em 20 de agosto de 2005, citado por (PEGADO, 2006).

ensino técnico em conformidade com os propósitos estabelecido pelos novos controladores do Executivo federal.

Nesse sentido, transcorridos cerca de quatro meses do golpe civil-militar, Pedro Martins de Lima (então diretor substituto), comunicou as conclusões da Reunião de Presidentes dos Conselhos de Representantes e Diretores de Escolas da Rede Federal, ocorrida em Brasília em julho de 1964. A reunião foi convocada com o objetivo de unificar diretrizes emanadas do governo central e acelerar mudanças que estavam em desenvolvimento na Instituição (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1964). Decorreu daí o estímulo à paulatina supressão dos cursos básicos na rede federal de ensino profissional e posterior proeminência dos cursos técnicos (CUNHA, 2005).

No caso da unidade de Natal, como atender às demandas geradas pela industrialização, considerando-se a permanência do curso ginásial na Escola, cuja estrutura física e equipamentos eram insuficientes para a formação profissional de seus educandos? Nessa fase, a perspectiva desenvolvimentista implementada pelo Governo Federal deu sequência às medidas de estímulo ao ensino profissionalizante adotadas ainda no Governo Goulart. Na instituição escolar estudada, a medida inicial ocorreu com a mudança de sua denominação. A promulgação da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, determinou que as universidades e as escolas de ensino técnico da União estabelecidas nas capitais seriam classificadas de federais e teriam a denominação de seus respectivos Estados (BRASIL, 1965).

Desde então, a outrora Escola Industrial de Natal (EIN) foi renomeada Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte (EIFRN). Para além da mudança na denominação, buscava-se adequar a Instituição às necessidades da coletividade. Afinal, como nos ensina Magalhães (2010, p. 40), “o binômio escola/sociedade consagra a centralidade e o sentido evolutivo de um processo [...] traduzido este nas transformações da economia, da cidadania, da humanidade e das formas de vida da sociedade no seu conjunto”. Em suma, a modernização autoritária em curso no Brasil elegeu as escolas federais como peças dessa engrenagem.

Com o crescente estímulo ao ensino técnico, a perspectiva desenvolvimentista do governo brasileiro “extrapola para a lógica integracionista, não mais em restrita escala regional, mas, em tese, de integração nacional” (MEIRELES 2006, p. 66-67). Para ficar em sintonia com esse propósito, o ensino profissionalizante adotado na Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte já não deveria limitar-se a formar técnicos para a comunidade envolvente. Precisava extrapolar o mercado nordestino e suprir demandas de empresas públicas e privadas de todo o país. Os cursos de Estradas e Mineração, mesmo que

implantados com atraso, em relação às necessidades da economia estadual, enquadravam-se nessa lógica sob a qual o Governo Federal procurava readequar a economia brasileira nos limites do capitalismo dependente, e melhorar a competitividade das empresas nacionais.

Nesse sentido, o período de existência da Escola Industrial Federal (de apenas três anos, 1965-1968) integrou parcela de fase mais ampla marcada por crescente adaptação da formação profissional ministrada na Instituição às necessidades do mercado de trabalho. Mas, por essa época, a Escola tornara-se refém do seu próprio êxito na comunidade envolvente. De modo que, em 1966, ao promover a formatura das primeiras turmas dos cursos técnicos, criados em 1963, a Instituição atraía cada vez mais alunos e sua estrutura física apresentava sinais de esgotamento. Nas observações de gestores e professores, crescente demanda estudantil tornara o antigo prédio da Avenida Rio Branco obsoleto (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1964).

Os cursos técnicos exigiam estrutura adequada, com novas salas de aula e laboratórios devidamente equipados. A situação-limite, detectada em avaliações de vários representantes da comunidade escolar, finalmente foi superada quando se concretizou outro marco no processo de expansão do ensino profissional e da formação técnica ali realizada. Ou seja, quando, no dia 11 de março de 1967, foi inaugurada<sup>39</sup> a nova sede da Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte, situada na Avenida Senador Salgado Filho, nº 1559, esquina com a Avenida Bernardo Vieira, na localidade de Morro Branco, no bairro Tirol.

A aquisição do terreno ocorreu em 1947, em área de 90 mil m<sup>2</sup>, desapropriada pelo presidente Eurico Gaspar Dutra, ainda na gestão de Jeremias Pinheiro da Câmara Filho (MEDEIROS, 2011). Todavia, as obras iniciadas em 1949 sofreram sucessivas paralisações. Em dezembro de 1965, após contínuas reivindicações ao Governo Federal, foram retomadas sob a liderança do então presidente do Conselho de Representantes da Escola, Luiz Carlos Abbott Galvão (empresário de fortes vínculos com o governo), e finalmente concluídas em março de 1967, com discurso inaugural proferido pelo Dr. Armando Hildebrando, diretor do Ensino Industrial no governo do marechal Humberto de Alencar Castelo Branco (DIÁRIO DE NATAL, 1967). Naquele ano, com a inauguração das novas instalações, a Instituição registrou o total de 1.189 matrículas, até então o maior de sua história (GALVÃO, 1974).

Depois de mais de meio século de funcionamento na Avenida Rio Branco, no centro da cidade, a sede da Instituição deslocou-se para as cercanias do perímetro urbano de Natal.

---

<sup>39</sup> Para maiores informações sobre a inauguração da sede da Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte, situada no Tirol, ver Silva (2012): **Escola para os filhos dos outros**: trajetória histórica da escola industrial de Natal (1942-1968).

Sua nova localização situou-se às margens da Avenida senador Salgado Filho, no Tirol. Frente à Escola, no outro lado da Avenida Salgado Filho, instalara-se, em 1959, a matriz da *Confecções Guararapes S/A*<sup>40</sup> (FELIPE; ROCHA; RÊGO, 2010), símbolo da modernização da indústria de confecções no estado, justamente a indústria que deu o golpe fatal na atividade dos alfaiates no Rio Grande do Norte. Curiosamente, a instituição escolar que, por décadas seguidas, se propusera formar alfaiates, entre outros artífices, instalou-se defronte à indústria que se tornou a antítese daquela atividade artesanal.

Naquele trecho de Natal – encruzilhada das avenidas Salgado Filho e Bernardo Vieira – um conjunto de circunstâncias históricas colocou frente a frente duas instituições emblemáticas para o projeto de desenvolvimento preconizado pelo governo militar: a escola, que visava à formação profissional, e a indústria, da qual se esperava contribuições para o avanço econômico nacional (MENDONÇA, 1990). Estariam os cursos da Instituição em sintonia com os propósitos oficiais? Quais ajustes ainda eram necessários? O fato é que, em nome do progresso e da modernização, a formação técnica profissional não poderia ser mais obstaculizada.

Como vimos, a implantação dos cursos técnicos de Estradas e Mineração são exemplares dos avanços ocorridos. Mas a permanência do curso ginásial industrial, mesmo com a incorporação de Mecânica e Eletricidade, mantinha frágil compatibilidade com as necessidades do mercado de trabalho. Limitava-se a estimular aptidões e ainda oferecia cursos como Cerâmica e Marcenaria, sem maiores preocupações em formar profissionais. Como não atentarmos para tais contradições? Afinal, segundo Magalhães (2004), a investigação sobre a escola deve problematizar, entre outros aspectos, a relação da instituição com o meio sociocultural envolvente, questionando e reconstruindo representações das práticas educativas que distinguem a identidade histórica institucional.

Todavia, a inauguração da nova sede da Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte representava esforço no rumo da modernização institucional exigida. Ou seja, era preciso consolidar a harmonização preconizada entre seus propósitos formativos e as necessidades do mercado de trabalho. A nova sede foi erguida, conforme pode ser observado na Figura 10, em área pouco povoada, na fronteira entre as regiões Leste e Sul de Natal, sobre terreno de apreciável dimensão, que permitia amplo aproveitamento de espaços para a

---

<sup>40</sup> Desativada na década de 1990, a unidade da *Confecções Guararapes* ocupava a área onde atualmente está situado o Shopping Center Midway Mall, cuja inauguração ocorreu em 2005.

expansão de atividades necessárias ao funcionamento da Instituição. Precisamente aquilo que faltou na sede desativada, cuja estrutura arquitetônica entrou em gradativo declínio<sup>41</sup>.

**Figura 10** – Vista aérea da Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte (1966)



Fonte: Arquivo do IFRN. Campus Natal-Central.

Na Figura 10, visualizamos, no prédio principal, três blocos que constituíam a nova estrutura arquitetônica da Escola. Da direita para a esquerda, o primeiro bloco, dividido em três pavimentos, reunia salas de aula, auditório, setores da administração e laboratório de línguas estrangeiras. O segundo, organizado em dois pavimentos, abrigava laboratórios de Física, Química, Biologia e Mineralogia; biblioteca, refeitório, gabinete médico-odontológico e coordenação de Educação Física. O terceiro, situado no pavimento térreo, continha basicamente oficinas dos cursos industriais, posteriormente acrescidas de laboratórios dos cursos técnicos. Nessa ampla edificação, algo era sintomático: a inexistência de restaurante escolar. O refeitório não tinha estrutura para servir almoço aos alunos, apenas lanche,

<sup>41</sup> Após passar pelo controle de diferentes entidades, o antigo prédio da Avenida Rio Branco foi restituído à Instituição e reformado. Sua reinauguração ocorreu em 23 de setembro de 2009, por ocasião do centenário da rede federal de ensino técnico industrial. Atualmente funciona no local o campus Cidade Alta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

conforme defendiam, desde o início dos anos 1960, os mentores da campanha cujo objetivo era eliminar a pecha de *restaurante estudantil* atribuída à rede federal de ensino industrial.

Não era algo casual, gerado por limitação orçamentária ou muito menos escassez de espaço disponível. A suspensão de benefício social instituído na década de 1920 – a concessão de almoço aos alunos – objetivava desmontar ações assistenciais que, durante longo período, impregnaram a formação profissional para a proteção social exercida na Instituição. De modo que, somente na década de 1980 (período que extrapola nosso recorte temporal), foi retomada a oferta de almoço para o corpo discente<sup>42</sup>, com a implantação do Programa da Merenda Escolar do Governo Federal.

Embora tenham ocorrido avanços, com o desmonte de ações assistencialistas e a implantação dos cursos de Estradas e Mineração, o curso ginásial ainda perdurava na Instituição, assim como sua condição de escola de ensino industrial, considerada aquém do ensino técnico. Tais limitações geraram crescentes reações e uniram gestores e parlamentares da bancada potiguar no Congresso Nacional em prol de mudanças no regime de ensino da Instituição (PEGADO, 2006). Entre as resultantes desses esforços, por determinação da Portaria Ministerial nº 331, de 6 de junho de 1968, a Instituição foi novamente renomeada passando a denominar-se Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). (BRASIL, 1968). Naquele período, há considerável expansão da educação técnica com foco no processo de industrialização em desenvolvimento no país, e a unidade escolar da rede federal de ensino industrial instalada no estado foi beneficiada.

No advento do chamado *milagre econômico*<sup>43</sup> brasileiro, a Escola recebeu recursos que possibilitaram diferentes ações internas. Entre essas, a construção de novos laboratórios para áreas profissionais específicas, a instalação, em suas dependências, do Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO), cujo objetivo era a capacitação da força de trabalho local, e o Centro Tecnológico do Nordeste (CETENE), entidade de âmbito regional para a formação de professores. Além disso, em 1969, foram implantados dois novos cursos técnicos: Eletromecânica e Edificações (MEIRELES, 2006). O primeiro deles foi desmembrado no ano seguinte e deu origem aos cursos de Eletrotécnica e Mecânica. Em seguida, no auge desse período de expansão da economia nacional, cuja ênfase estava no setor secundário, mais dois cursos são instalados na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte: Geologia e Saneamento. Ainda nesse período,

---

<sup>42</sup> Conforme depoimento prestado ao autor, em 24 de março de 2014, por Gilson Gomes de Medeiros, ex-aluno do curso ginásial de Mecânica e, posteriormente, do curso técnico de Geologia.

<sup>43</sup> Período que, na historiografia brasileira, abrange, em síntese, de 1969 a 1973, e é caracterizado como de elevada taxa de crescimento da atividade econômica, sob influência do capital externo.

instala-se na ETFRN o Serviço de Integração Escola-Empresa. Podemos inferir que a opção pela formação de Escolas Técnicas Federais constituiu-se em reflexo do “Milagre”. Buscava-se a superação dos indicadores de produção. Dessa forma, a produção técnica, sobretudo no setor produtivo secundário, era elemento-chave (MEIRELES, 2006, p. 69-70).

Na citação da pesquisadora, observamos duas questões fundamentais: o fortalecimento da relação Escola-comunidade envolvente, sobretudo com o setor empresarial e o mercado de trabalho, e a crescente relevância do ensino técnico na sociedade brasileira. Considerando-se que o projeto de desenvolvimento do Governo Federal estimulava a industrialização do país, o chamado *milagre econômico* criava demanda por mão de obra qualificada, inclusive técnica de nível médio, capaz de atender as necessidades provocadas pelo acelerado incremento da economia nacional.

Outra mudança essencial ocorrida nessa fase da história institucional, em conformidade com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências (BRASIL, 1971), foi a decisão do Conselho de Representantes pela gradual desativação dos cursos industriais básicos. A partir das diretrizes emanadas dessa legislação – que instituiu a profissionalização compulsória no ensino secundário em todo o Brasil –, a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte priorizou o ensino técnico profissionalizante de 2º grau e extinguiu o curso ginásial industrial (GUIMARÃES, BARACHO, 2006). As últimas turmas concluíram seus estudos em 1974 e os concluintes que permaneceram na Escola poderiam prosseguir seus estudos nos cursos técnicos disponíveis. Mas, desde 1971, já não houve ingresso de novos alunos no curso ginásial (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1971)<sup>44</sup>. Nessa fase histórica da Escola, observa-se que a extinção dos cursos básicos do ginásial visava superar entraves à sintonia com as necessidades do mercado de trabalho e canalizar recursos para os cursos técnicos.

Se nas redes públicas estaduais a reforma imposta pela Lei nº 5.692 fracassou, por uma série de razões, como financiamento insuficiente, infraestrutura inadequada, banalização da formação profissionalizante e descrédito social dos cursos oferecidos, nas escolas técnicas federais, ocorreu de forma distinta. Em Natal, por exemplo, nesse período, a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte consolidou sua atuação no âmbito da formação profissional; inicialmente, ministrando os cursos técnicos em Estradas e Mineração; posteriormente,

---

<sup>44</sup> Conforme registros do Livro de Matrículas (1971) e depoimento prestado pelo ex-aluno Gilson Gomes de Medeiros em 24 de março de 2014.

ofertando os cursos de Mecânica, Eletrotécnica, Edificações, Geologia e Saneamento. Ao refletirem sobre esse período do percurso histórico institucional, assim se pronunciaram Camelo e Moura (2006, p. 89):

Essa atuação é viabilizada precisamente pelo que falta aos sistemas estaduais de ensino, ou seja, financiamento adequado e corpo docente especializado, o que também tem – e continua tendo – uma estreita relação com o financiamento, pois a política de remuneração docente na esfera federal é muito distinta daquela dos demais sistemas públicos de educação.

Para esses pesquisadores, no desenrolar do processo histórico dessa atuação institucional na sociedade, que tem entre seus ingredientes os fatores citados, a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte consolidou-se como referência de qualidade na formação de técnicos de nível secundário.

Considerando-se a análise expressa neste capítulo, os cursos técnicos criados a partir de 1963 na instituição escolar investigada, quanto à formação profissional oferecida a seus discentes, eram pertinentes com as exigências do mercado de trabalho da região na qual a Instituição estava inserida? De modo análogo, seria razoável aventar a hipótese de que estudantes com formação naqueles cursos teriam plausível inserção no mercado de trabalho? Supondo-se as respostas às duas questões, como afirmativas, quais indícios e evidências demonstram tais proposições? Avaliaremos essas conjecturas no capítulo 5, quando analisarmos o aproveitamento escolar de egressos e seus respectivos destinos de vida, nos termos propostos por Magalhães (2004).

Antes disso, no capítulo seguinte, destacaremos agentes e sujeitos envolvidos na educação escolar e formação profissional ministradas na Instituição estudada. Sob esse prisma, examinaremos como a clássica triangulação nas composições do educando/aluno/sujeito, do educador/professor/agente e dos conteúdos revigora-se e se torna mais complexa, adquirindo solidez sob uma forma que agregue dialeticamente a instituição escolar, “não apenas como referente espaciotemporal, mas como matriz de enquadramento/acompanhamento e referente de (in)formação e ação” (MAGALHÃES, 2004, p. 40-41).

Na instituição escolar investigada, quem eram esses agentes da educação institucional de que nos fala Magalhães (2004), aqui identificados como gestores e professores, e quem eram os aludidos sujeitos aos quais se destinava, desde a legislação de 1909, a formação profissional ali oferecida? Ao longo das três fases do percurso histórico analisado, quais foram os critérios utilizados no processo de seleção e recrutamento de agentes e sujeitos da

educação escolar? De quais áreas da comunidade envolvente procediam os educandos? Qual era o perfil social de suas famílias? Nossa tarefa, no próximo capítulo, consistirá em responder essas indagações.

## **4 AGENTES E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO INSTITUCIONAL**

Neste capítulo, partimos do pressuposto de que problematizar o nosso objeto de estudo, conforme Magalhães (2004, p. 136), implica, necessariamente, a identificação e o desvelamento de “móveis de ação e enquadramento dos atores, inquirindo-os do ponto de vista político e simbólico e a construção de quadros decisórios (dilemáticos, probabilísticos, projetivos, regressivos).” Afinal, os referidos atores sociais, nos termos propostos pelo autor que nos serve de guia, são agentes e sujeitos da educação institucional escolar, uma visão compartilhada por Nosella e Buffa (2009), para quem este é um dos mais adequados procedimentos metodológicos para alcançar os objetivos que nos propomos.

A partir dessa compreensão, procuraremos esclarecer as seguintes questões: quais foram os agentes, cuja missão era materializar a formação profissional oferecida na instituição investigada? Ou seja, quem geria e quem lecionava? Na perspectiva da problemática relacional proposta por Magalhães (2004), na investigação de instituições educativas escolares, em que medida suas ações administrativas e didático-pedagógicas integraram as três fases do percurso histórico institucional analisado? Em seguida, nossa tarefa será identificar os sujeitos para os quais aqueles agentes dirigiam, de forma prioritária, suas ações. Em outras palavras, quem eram e de onde vinham, na comunidade envolvente, os destinatários da formação escolar profissionalizante que investigamos nesta tese? Passemos, então, ao nosso primeiro desafio.

### **4.1 Gestores e docentes: os agentes da educação escolar**

Segundo Magalhães (2004, p. 139), a compreensão do percurso histórico de uma instituição escolar vincula-se à investigação das conexões existentes entre “uma constelação epistêmica de natureza objetual e substantiva, constituída por materialidade, representação, apropriação, com outra de natureza teórico-instrumental, composta por instituído, instituinte/institucionalização, instituição.” A referida materialidade inclui desde espaços, meios didáticos e pedagógicos a estruturas organizacionais, de poder e de comunicação, pois diz respeito a instâncias essencialmente vinculadas à funcionalidade institucional. Por conseguinte, ao focarmos a instituição educativa estudada em elementos fundamentais de sua

materialidade, a análise dos agentes da educação escolar, nomeadamente gestores e docentes, torna-se incontornável.

#### 4.1.1 Os gestores

Nossa tarefa principia com a análise desses agentes e suas ações na primeira fase da periodização proposta que, como já enunciado no capítulo anterior, abrange desde os períodos da Escola de Aprendizes Artífices e do Liceu Industrial até a renomeação da Instituição para Escola Industrial de Natal, recorte temporal que se estende de 1909 a 1942.

De acordo com as determinações emanadas do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices em 19 unidades da Federação, cada uma delas teria, em sua hierarquia administrativa, um diretor nomeado pelo ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, a quem estava então subordinado (BRASIL, 1909). As incumbências dos diretores eram diversificadas e envolviam “as atribuições e deveres dos empregados, as disposições referentes à administração da escola e das oficinas e outras necessárias para seu regular funcionamento” (BRASIL, 1909, p. 2), mas só seriam detalhadas, de forma efetiva, no regulamento definido nos termos do Decreto nº 9070, de 25 de outubro de 1911 (BRASIL, 1911).

Nesse regulamento, o artigo 12 do referido decreto detalhou as competências dos diretores das Escolas de Aprendizes Artífices. Dentre outras atribuições, constavam: controlar o orçamento escolar, monitorar a eficácia do ensino e da disciplina, e promover ações de integração com a comunidade envolvente. Além disso, era de competência do gestor elaborar minucioso relatório anual sobre a situação geral da unidade administrada, principalmente naquilo que se referia “ao pessoal e material, expondo os principais fatos ocorridos, dando conta dos trabalhos executados e propondo o que julgar conveniente para maior desenvolvimento e boa marcha da escola” (BRASIL, 1911, p. 2-3). Essas atribuições, em geral, seriam mantidas na primeira década de funcionamento da rede federal de educação profissional industrial, salvo pequenas modificações ocorridas com a aprovação de novo regulamento, definido pelo Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918, sob a presidência da República de Wenceslau Braz (BRASIL, 1918).

Na Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte, a tarefa de executar as competências definidas na legislação federal para o cargo de diretor foi inicialmente outorgada ao bacharel em Direito, Dr. Sebastião Fernandes de Oliveira (à época com 32 anos de idade), cuja nomeação ocorreu no dia 4 de novembro de 1909 e a posse no dia 30 do citado

mês, daquele ano (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO RIO GRANDE DO NORTE, 1912). A Figura 11 reproduz imagem do primeiro diretor nomeado para administrar a Instituição.

**Figura 11** – Dr. Sebastião Fernandes de Oliveira, 1º diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte (s.d).



Fonte: Arquivo de Tavares de Lyra, sob a guarda atual de Francisco Anderson Tavares de Lyra.

Sebastião Fernandes, que além da formação jurídica – das mais valorizadas de seu tempo – também tinha pendores literatos<sup>45</sup>, conquistou apoio político para manter-se no cargo por mais de cinco anos. Exemplo disso se registra em elogios sobre sua gestão naquela escola, publicados no jornal A República, principal periódico do estado que, à época, tornara-se difusor de interesses oligárquicos no Rio Grande do Norte (ESCOLA..., 1914). Se tomarmos

<sup>45</sup> Sebastião Fernandes de Oliveira era irmão de Jorge Fernandes, precursor da poesia modernista no Rio Grande do Norte, e tradicional aliado da oligarquia Albuquerque Maranhão.

como base as reflexões de Luiz Antônio Cunha, concluiremos que as vinculações de Sebastião Fernandes com a oligarquia Albuquerque Maranhão foram decisivas para sua nomeação e manutenção no cargo. Essa é a impressão que transparece no seguinte pronunciamento:

Mais do que supridoras de força de trabalho para a industrialização, **as escolas de aprendizes artífices constituíram um meio de troca política** entre as oligarquias que controlavam o Governo Federal e as oligarquias no poder nos diversos estados. Os gastos federais na forma 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, 2000, p. 72, grifos nossos).

Considerando-se como pertinentes as observações do autor, Sebastião Fernandes contou, desde a sua nomeação para o cargo de diretor da Escola de Aprendizes Artífices, em 1909, com o aval da oligarquia que, à época, controlava o Rio Grande do Norte. Dessa forma, com o apoio de próceres republicanos no estado, sobretudo do governador Alberto Maranhão, liderou o primeiro grupo de funcionários da Instituição estudada, conforme observamos no registro fotográfico representado na Figura 12.

**Figura 12** – Primeira equipe de funcionários da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte (1910).



Fonte: Arquivo do IFRN, Campus Natal-Central.

Nota: em pé: professor de Desenho e mestres de oficinas. Sentados: professora Maria do Carmo Torres Navarro, o diretor Sebastião Fernandes de Oliveira, o escriturário e o porteiro-contínuo.

Na Figura 12, imagem captada no início do século XX, Sebastião Fernandes está estrategicamente situado em primeiro plano, sentado ao lado da primeira professora nomeada para a Escola, no centro do cenário montado pelo fotógrafo, como convinha às figuras que se buscava destacar. Isto é, como era conveniente à produção fotográfica como estratégia “de construção de *memória e identidade*, sujeita a apropriações diversas, tanto por parte do fotógrafo ou da empresa produtora (Estado, fábrica, imprensa, etc.) quanto por parte dos arquivos (instituições guardiãs da memória) e dos pesquisadores” (CIAVATTA, 2002, p. 24).

Em dezembro de 1909, a primeira equipe administrativa sob a gestão de Sebastião Fernandes foi composta pelo escriturário da Escola, o capitão Pedro Soares de Araújo Filho (substituído, em fevereiro de 1911, pelo Dr. Ezechias Pegado Cortez) e o porteiro-contínuo, Virgílio Vieira de Mello (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO RIO GRANDE DO NORTE, 1909-1945). Constituída a equipe nomeada pelo ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, o bacharel Sebastião Fernandes enfrentou o desafio de gerir o período inicial da Escola e sua transferência, em 1914, para a sede da Avenida Rio Branco.

Nos termos propostos pelo Governo Federal, caberia aos empossados no cargo de diretor gerir a formação de menores com o propósito de combater a predisposição à ociosidade nos “desprovidos dos meios de vencer a luta pela existência”, inculcando-lhes o apego ao trabalho e, assim, torná-los úteis à sociedade (BRASIL, Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 1909-1910, p. 135). Disciplinado, Sebastião Fernandes seguiu à risca as determinações oficiais. Com o beneplácito da oligarquia Albuquerque Maranhão, granjeou simpatias entre expoentes da sociedade potiguar e fortaleceu sua gestão. O alojamento temporário daquela instituição educativa, por cerca de três meses (na transição dos anos letivos de 1913-1914) nas dependências do Natal Clube, renomada agremiação social da elite natalense (GURGEL, 2007), ilustra o apoio recebido de proeminentes lideranças estaduais.

Caso contrário, como explicar a cessão daquele elitizado espaço de socialibilidade para uma escola que, na visão de contemporâneos, abrigava menores potencialmente perigosos? Aquela não fora, entretanto, a primeira vez que as portas da afamada agremiação social se abriram em atendimento à solicitação de Sebastião Fernandes. Em 1912, o salão nobre do Natal Clube já fora cedido para cerimônia de premiação de alunos da Escola de Aprendizes Artífices, prestigiada por diversas autoridades da sociedade local, com destaque para o coronel Pedro Soares de Araújo (pai do primeiro escriturário da Escola), que, na ocasião, representou o presidente do estado, Dr. Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão,

e Manoel Dantas, representante do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (A REPÚBLICA, 1912).

Como indicam os episódios anteriormente citados, em uma cidade cuja elite se pretendia moderna, avessa a possíveis distúrbios sociais, o cuidado com a formação escolar de menores *desfavorecidos da fortuna* encontrou em Sebastião Fernandes um gestor com significativo respaldo político. Nas condições da sociedade local, no início do século XX, mais do que a formação profissional de seus pupilos, interessava a instrução disciplinar por ele conduzida. Por esse e outros motivos, sua gestão como primeiro diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte – que se estendeu até 10 de maio de 1915 – foi exaltada por representantes da fina flor da sociedade norte-rio-grandense, como sinalizam mensagens do governador Alberto Maranhão enviadas ao Congresso Legislativo Estadual (RIO GRANDE DO NORTE, 1910-1913).

Ao concluir sua missão, Sebastião Fernandes de Oliveira foi substituído na direção da Escola pelo juiz de Direito Dr. Silvino Bezerra Neto, cuja nomeação ocorreu em 26 de abril e a posse em 11 de maio de 1915 (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO RIO GRANDE DO NORTE, 1909-1945). Assim como seu antecessor, também tinha reconhecido talento literário e vínculos com a área educacional. Mas nos termos sugeridos por Cunha (2000), a nomeação de Silvino Bezerra Neto deu continuidade à política de composição entre os interesses de lideranças políticas nacionais e os interesses de lideranças oligárquicas do Rio Grande do Norte. Irmão de José Augusto Bezerra de Medeiros – que administraria o estado, na década de 1920, no ocaso da oligarquia Albuquerque Maranhão – Silvino Bezerra foi nomeado durante o segundo governo estadual de Joaquim Ferreira Chaves (1914-1920; o primeiro fora de 1896 a 1900). Apoiado inicialmente pela oligarquia Albuquerque Maranhão, Ferreira Chaves, entretanto, rompeu com aquele grupo político e aproximou-se de lideranças do Seridó. Entre eles, José Augusto – irmão de Silvino Bezerra Neto – e Juvenal Lamartine (SOUZA, 1989).

Analisando-se seus vínculos com a emergente oligarquia Bezerra de Medeiros, da região do Seridó potiguar, a indicação de Silvino Bezerra Neto para o cargo de diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte ilustra sua desenvoltura entre diferentes lideranças políticas do estado. Isto é, na polarizada política estadual, as afinidades com os principais grupos oligárquicos seriam decisivas para respaldarem a nomeação do segundo dirigente da instituição escolar investigada, conforme observado em âmbito nacional (CUNHA, 2000).

Ciente de sua tarefa, o novo diretor da Instituição manteve, em sintonia com o escopo oficial vigente na Primeira República, a perspectiva da formação escolar assistencialista para o controle social de menores desvalidos. De tal modo que a permanência do bacharel Silvino Bezerra Neto na direção da Escola encerrou-se, em março de 1918, sem maiores alterações no script elaborado no Distrito Federal (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO RIO GRANDE DO NORTE, 1909-1945).

Como vimos, os primeiros diretores da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte, Sebastião Fernandes de Oliveira e Silvino Bezerra Neto, apresentavam afinidades em alguns aspectos. Além da formação jurídica e de suas habilidades literárias, após o término de suas gestões naquela instituição escolar, ambos foram nomeados para a Chefia de Polícia (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2013). Essas nomeações sugerem que, na visão de autoridades da época, as experiências como gestores de instituição educativa direcionada para a formação de menores *desvalidos da sorte* (inclinados ao vício e ao crime) seriam supostamente compatíveis com o exercício daquela tarefa posterior, haja vista serem eminentemente dirigidas para a manutenção da ordem. São vestígios, indícios não desprezíveis na investigação histórica. Mesmo assim, vale considerar a ponderação de Reis (2006, p. 189): “O vestígio é enigmático: ele significa sem fazer ‘aparecer’; nele, o passado não ‘aparece’, afirma a sua existência. Sua reconstrução, quem vai tentar fazê-lo aparecer a partir de seus traços será” o pesquisador.

A julgar pelo viés político observado nas nomeações dos primeiros gestores, não se verificaram mudanças significativas na administração do sucessor de Silvino Bezerra, o também bacharel em Direito, Adalberto Silva de Araújo Amorim, transcorrida de 23 de março de 1918 a 12 de setembro de 1922 (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO RIO GRANDE DO NORTE, 1909-1945). Adalberto Silva, quando de sua nomeação, exercera a promotoria pública no interior do estado. Sua atuação nessa área profissional indica que, naquela época, a nomeação de gestores sem formação adequada, nem experiência na área escolar, não constituía empecilho para o exercício da função. Por outro lado, inferimos que, considerando-se a natureza do público discente (tido como potencialmente perigoso), gestores com formação jurídica, defensores da ordem social vigente e manifesto trânsito na seara política estadual, teriam prerrogativas nas disputas pelo cargo.

Diferente de seus antecessores, cujos atributos literários aproximava-os da área educacional (embora não tivessem experiência em gestão escolar), Adalberto Silva de Araújo Amorim era homem eminentemente do mundo das leis e das penalidades (fora promotor)

(INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2013). Por conseguinte, a formação jurídica e os compromissos com a ordem social vigente era, de forma sintomática, o que os três primeiros gestores tinham em comum. Esse vínculo identitário, retomando a proposta de desvelo nas reflexões de Magalhães (2004), seria mera expressão do bacharelismo na sociedade brasileira ou atributo desejável ante o móbil que nutria interesses oficiais na formação de menores *desfavorecidos da sorte*?

Admitindo-se resposta positiva para a segunda questão suscitada, não seria surpreendente a nomeação de Adalberto Silva para a administração escolar. Da mesma forma, quando do término de sua gestão na Escola de Aprendizes Artífices – em setembro de 1922 – não surpreenderia a sua indicação para o cargo de Juiz de Direito da comarca de Pau dos Ferros, durante o segundo governo estadual do Dr. Antonio Jose de Melo e Souza (1920-1923) transcorrido, segundo a historiografia potiguar, na transição do domínio oligárquico do litoral para a ascensão das oligarquias do Seridó (SPINELLI, 1996). De acordo com a legislação federal então vigente, a nomeação do Dr. Adalberto Silva de Araújo Amorim para a gestão escolar foi a última diretamente realizada pelo ministro da Agricultura, Indústria e Comércio (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO RIO GRANDE DO NORTE, 1909-1945).

Assim, durante as primeiras gestões – conduzidas por três bacharéis em Direito – se os resultados obtidos na formação profissional de menores para a indústria local foram insuficientes (como procuramos demonstrar nos capítulos 3 e 5), o mesmo não se pode afirmar quanto ao caráter assistencial e disciplinar, executado em nome da ordem, na administração da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte. Durante esse período, nas ações dos gestores prevaleceram atos de natureza mutualista, premiações ou punições, exposições de trabalhos realizados pelos alunos, incentivo a manifestações cívico-religiosas e concessões de ferramentas aos formandos.

Nesse sentido, na perspectiva de autoridades do ministério da Agricultura Indústria e Comércio (de forma explícita ou sutil), os agentes nomeados para a direção escolar cumpriram duas missões de forma satisfatória: o combate à ociosidade de menores e a manutenção da ordem. Mas isso não impediu que se verificasse, no segundo regulamento decretado para a rede federal de ensino industrial, uma tentativa de mudança no processo de escolha dos gestores.

Dentre as modificações observadas no Decreto 13.064, de 12 de junho de 1918, foi definido, em seu artigo 18, que o preenchimento do cargo de diretor, nas Escolas de

Aprendizes Artífices, ocorreria mediante concurso de documentos de idoneidade moral e técnica, sob a responsabilidade da Diretoria Geral de Indústria e Comércio. A partir de então, caberia ao titular dessa diretoria apresentar ao ministro uma lista com três candidatos considerados qualificados para o cargo. Da análise ministerial dessa lista tríplice, sairia o gestor selecionado (BRASIL, 1918). No Rio Grande do Norte, como vimos, a vigência do artigo 18 do referido Regulamento só deveria ser efetivada a partir de 1922, quando do término da gestão do Dr. Adalberto Silva de Araújo Amorim.

Entretanto, no plano nacional, a avaliação do Governo Federal era que, quanto à formação para o mercado de trabalho, “apesar dos esforços dispendidos e da dedicação de alguns diretores e professores das Escolas de Aprendizes Artífices, o ensino profissional não corria bem” (FONSECA, 1986, p. 201). De toda a rede federal, apenas o Instituto Parobé, vinculado à Escola de Engenharia de Porto Alegre, apresentava resultados satisfatórios. O diagnóstico ficara evidente: era preciso realizar mudanças, inclusive na gestão escolar.

Para isso, foi criado, em 1920, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico – composto por mestres e administradores do Instituto Parobé –, cuja chefia coube ao Eng<sup>o</sup> João Lüderitz. Em 1921, quando iniciou suas atividades, a equipe tinha a seguinte composição: Antonio Hilário Travassos Alves, Eng<sup>o</sup> Lycerio Alfredo Schreiner, Paulino Diamico, Ladislau Stawinski, Otelio Batista, Alcides Raupp, Luís de Oliveira Santos e Cirilo Fiume. Nos dois anos seguintes, a equipe foi acrescida de Tebireçá de Oliveira e Waldomiro Fetterman (FONSECA, 1986).

Ao inspecionar as condições de funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices, João Lüderitz identificou, na administração escolar, um dos fatores para os resultados insuficientes obtidos. Daí a sua crítica ao Regulamento de 1918, por conceder apreciável autonomia a gestores com formação inadequada para a função. De acordo com o responsável pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, os administradores daquelas escolas profissionalizantes, com raras exceções, não eram qualificados para o exercício do cargo. De modo que ao apresentar relatórios ao ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, João Lüderitz defendeu, entre outras mudanças, critérios técnicos para nomeações de gestores (QUELUZ, 2000).

Uma implicação da mudança proposta por João Lüderitz, na administração da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte, verificou-se em 23 de outubro de 1922, com a posse do engenheiro Lycerio Alfredo Schreiner. Sua formação profissional, de forma sintomática, 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 Técnico nas direções das escolas da rede federal. De maneira que, em 22 de maio de 1923, quando encerrou sua gestão, Lycerio Alfredo Schreiner foi substituído por Eugenio Gomes Outeiro, engenheiro até então responsável pelas obras nos edifícios das Escolas de Aprendizes Artífices da Paraíba e de Pernambuco. Na unidade de Natal, que esteve sob sua direção no período de 25 de julho de 1923 a 19 de fevereiro de 1924, “nada de importante foi feito” (SOUZA, 195?, p. 5).

A rotatividade empreendida pelo Serviço de Remodelação foi provisoriamente interrompida durante a gestão interina de Luiz Gonzaga de Carvalho, escriturário da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte desde o primeiro semestre de 1914, que exerceu a direção escolar, de 20 de fevereiro de 1924 a 17 de julho de 1925 (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO RIO GRANDE DO NORTE, 1909-1945).

A sequência foi retomada com Waldomiro Fetterman Pedrazzi, técnico em construções mecânicas, formado no Instituto Parobé de Porto Alegre (BRASIL, 1929), cuja administração na Escola de Natal transcorreu de 18 de julho de 1925 a 1º de março de 1927. Sua gestão ocorreu no transcurso das modificações introduzidas a partir de novembro de 1926 pela Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, sob os auspícios da equipe comandada pelo eng.º João Lüderitz. Dentre outras mudanças ocorridas, suprimiu-se a relativa autonomia até então verificada nas unidades da rede federal de ensino profissional e determinou-se “a tarefa importante de dar um denominador comum ao ensino realizado nos diferentes Estados da União” (FONSECA, 1986, p. 209).

Waldomiro Fetterman, por sua vez, foi sucedido, em 1º de março de 1927, pelo gaúcho Alcides Feijó Raupp, outrora contramestre de trabalhos em metais, que dirigiu a seção de forja, serralheria, latoaria e instalações domiciliares do Instituto Parobé, no qual também foi diplomado (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2013). Sua gestão foi concluída em 14 de outubro de 1930, já sob o impacto da *Revolução de 1930*, que eclodira no início do mês e, pouco depois, em 24 de outubro daquele ano, seria considerada vitoriosa (MENDONÇA, 1990).

Com o triunfo do movimento armado, que, a 3 de novembro de 1930, elevou Getúlio Vargas ao controle do Governo Provisório, chegava ao fim o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, e João Lüderitz, o protagonista, saiu de cena. No ano seguinte, o Serviço de Remodelação foi substituído pela Inspeção do Ensino Profissional. Como salientamos, da equipe comandada por João Lüderitz, vieram quatro dos ex-diretores da Escola de Aprendizes Artífices: Lycerio Alfredo Schreiner, Eugenio Gomes Outeiro,

Waldomiro Fetterman e Alcides Raupp. Nesse período, com as mudanças nos critérios de nomeação de gestores, a implantação da unidade administrativa, didático-pedagógica e curricular, outrora negligenciadas, criaram-se requisitos necessários ao funcionamento institucional, mas, diante das condições históricas existentes, seriam suficientes para formar e, sobretudo, proporcionar a inserção de operários na indústria local, conforme os objetivos oficiais?

Ainda em 1930, no breve período de 15 de outubro a 12 de novembro, a Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte teve como gestor interino o juiz de Direito Floriano Cavalcanti de Albuquerque. Mesmo assim, o retorno de um bacharel à direção escolar seria efêmero. Em menos de um mês, quando de sua exoneração do cargo, ele reconheceu: “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 [...]” (ALBUQUERQUE, 1930). Na ocasião, proferiu discurso no qual enumerou dificuldades enfrentadas e transmitiu a gestão institucional para o escriturário da Escola.

Após novo período de interinidade na administração, exercido pelo escriturário Luiz Gonzaga de Carvalho, a Instituição foi dirigida pelo engenheiro agrônomo Paulo Sarmento, cuja gestão começou em 17 de agosto de 1931. Após o conturbado início dos anos 1930, com implicações que repercutiram na Instituição investigada, Paulo Sarmento manteve-se no cargo e administrou a Escola até 12 de novembro de 1935. A partir de 16 de setembro de 1935, coube a outro engenheiro, Antonio Carlos de Mello Barreto, substituí-lo. O novo diretor assumira com a experiência de quem ocupara a direção escolar da congênere do Amazonas. Mas, em Natal, sua gestão foi assinalada 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 1935 – que lhe rendeu o apoio da elite local –, a mudança de denominação para Liceu Industrial, em janeiro de 1937 e, no final desse ano, a instalação da Escola de Instrução Pré-Militar 271<sup>46</sup> (NO LYCEU..., 1937). Em síntese, acentuaram-se os mecanismos mantenedores da ordem e a defasagem na formação profissional ministrada.

Com o término da administração do engenheiro Antonio Carlos, ocorrido em 16 de março de 1939, a instituição teve outra gestão interina, a de Manoel Caetano de Albuquerque de Melo Filho (também engenheiro), transcorrida de 28 de março de 1939 a 8 de agosto de 1939, às vésperas da Segunda Guerra Mundial. De acordo com matéria publicada no jornal *A*

---

<sup>46</sup> No contexto do Estado Novo varguista, a Escola de Instrução Pré-Miliar 271 tinha, entre seus objetivos, habilitar alunos da Instituição, menores de 16 anos, a se candidatarem a reservistas do Exército nacional (MEDEIROS, 2011).

*República*, Manoel Caetano era neto do “Dr. Amaro Bezerra, chefe do Partido Liberal do Rio Grande do Norte durante longos anos e uma das grandes expressões de inteligência [...] nas lutas políticas do Segundo Reinado” (NO LICEU..., 1939, p. 3). Sua curta gestão no Liceu Industrial foi marcada pela instalação de serviço médico gratuito, pela montagem de gabinete físico-químico, de secção fotográfica e pela luta em prol da industrialização das oficinas<sup>47</sup>.

Alguns dias após o término de sua permanência na direção da Instituição, ele foi substituído pelo engenheiro agrônomo Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, que fora nomeado em 28 de agosto daquele ano – por indicação do governador Rafael Fernandes – (LICEU..., 1939), cuja gestão, de 13 de setembro de 1939 a 4 de outubro de 1954, foi a mais longa já registrada na história institucional (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO RIO GRANDE DO NORTE, 1909-1945). Jeremias Pinheiro, desde então, institucionalizou práticas disciplinadoras disseminadas em atividades esportivas, na criação do 1º Grupo de Escoteiros Artífices do Liceu, no funcionamento do Centro Lútero-Recreativo Nilo Peçanha, na realização da Hora Cívica e na implantação do Corpo de Vigilantes (conforme observamos na Figura 13 um de seus integrantes), também denominados Vigilantes da Ordem.

**Figura 13** – Apresentação de Coral durante a Hora Cívica



Fonte: Arquivo do IFRN, Campus Natal-Central.

Nota: destaque para o integrante do Corpo de Vigilantes, cuja braçadeira caracteriza-o (primeiro aluno da esquerda para a direita, na fila inicial) (1950).

<sup>47</sup> Compreendida como a possibilidade de o Liceu aceitar encomendas de trabalhos realizados pelos aprendizes em suas instalações (FONSECA, 1986).

Com o aparato disciplinador organizado na Instituição, Jeremias Pinheiro consolidou, sob seu controle, a formação escolar para a manutenção da ordem social. Sua gestão só terminaria em 4 de outubro de 1954, quando ultrapassou, em cerca de 12 anos, o período do Liceu Industrial de Natal (1937-1942) e adentrou a segunda fase examinada neste trabalho.

De tal modo que, em sintonia com a implantação do Estado Novo (1937-1942), de caráter autoritário e amplo alcance em diversas esferas da sociedade, inclusive na educação profissional técnica (em especial nos estados periféricos da federação), as ações dos gestores do Liceu Industrial de Natal mantiveram as características básicas até então verificadas na primeira fase do percurso histórico institucional: isto é, a formação escolar profissional de frágeis vínculos com o mercado de trabalho, assentada na proteção social (BERRIO, 1999; CHAMON, 2011; VEIGA, 2011) e no estímulo à manutenção da ordem. Algumas medidas adotadas perduraram; outras foram acrescidas e outras tantas se diluíram no tempo.

Todavia, vislumbramos no Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – a Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942) – e suas implicações, em sincronia com mudanças verificadas na sociedade brasileira da época, o marco inicial de uma fase de transição na história da instituição escolar estudada. Mas em que medida essa transição se efetiva no Rio Grande do Norte em relação aos gestores e suas ações?

A primeira implicação diz respeito à nova denominação da Instituição, que passou a designar-se Escola Industrial de Natal (EIN), distinguindo-se das escolas técnicas. Ao estabelecer as bases de organização do ensino industrial no Brasil, o Decreto-Lei nº 4.073, define, em seu Capítulo XVI, Artigo 57, que “a administração escolar, nas escolas industriais e escolas técnicas, será concentrada na autoridade do diretor [...], promovendo a execução de medidas que dêem ao estabelecimento de ensino” eficiência em seus propósitos formativos profissionalizantes (BRASIL, 1942a). Em Natal, tais responsabilidades recaíam sobre a figura do Dr. Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, gestor mantido no cargo desde março de 1939, quando assumiu a direção do (à época) Liceu Industrial do Rio Grande do Norte.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial previa, ainda, no tocante à gestão, uma inovação cujo objetivo era aproximar as escolas profissionais federais de suas respectivas comunidades envolvidas com “a instituição, junto ao diretor, de um conselho consultivo composto de pessoas de representação nas atividades econômicas do meio, e que [cooperasse] na manutenção desse contato com as atividades exteriores” (BRASIL, 1942a). Dessa forma, a legislação determinava a paulatina reconfiguração da administração escolar, com a redução da centralidade conferida ao cargo de diretor. Ao mesmo tempo, procurava aproximá-la da economia local em suas atividades predominantes.

As preocupações com a gestão da rede federal de ensino industrial ficaram ainda mais evidentes quando, em janeiro de 1943, o ministro da Educação, Gustavo Capanema, convocou a primeira reunião geral com todos os diretores das escolas técnicas e industriais do Brasil. Na ocasião, coube a Jeremias Pinheiro da Câmara Filho representar a Escola Industrial de Natal. De suas explanações na reunião, resultariam os estudos para a gradual desativação do antigo prédio da EIN e a construção de nova sede na capital do Rio Grande do Norte (GURGEL, 2007), que somente se concretizaria na segunda metade da década de 1960. Contudo, em outubro de 1945, a gestão de Capanema no Ministério da Educação foi interrompida com a deposição do governo Vargas (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

A saída de Capanema causou mudanças nas diretrizes para a educação nacional, mas a experiência de reunir os diretores de escolas técnicas e industriais foi repetida no período de 13 de janeiro a 22 de fevereiro de 1947 – já sob a redemocratização do país, pós-Estado Novo – convocada pela então recém-instituída Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), essencial para o programa de qualificação da docência técnica no país, como veremos posteriormente. Mais ampla em seus objetivos, a segunda reunião constituiu-se, nas palavras de Fonseca (1986, p. 35), no “primeiro curso de direção de escolas técnicas e industriais realizado no Brasil.” Novamente, coube a Jeremias Pinheiro representar a instituição educativa sediada no Rio Grande do Norte e, assim, incorporar à sua gestão as diretrizes discutidas no evento.

Naquela ocasião, de acordo com Fonseca (1986), sob a orientação de especialistas em variadas temáticas do ensino industrial, foram discutidos problemas relativos ao mercado de trabalho, seleção de candidatos às instituições, procedimentos de ensino, aprimoramento e fiscalização do trabalho docente, registro e frequência discente, composição de turmas e horários, aproveitamento escolar, programas de ensino, orientação educacional, uso do cinema na educação e questões administrativas em geral. Dentre as temáticas discutidas, a referência ao mercado de trabalho adquiriu relevância e seria sintomática da fase de transição em curso. Nos últimos anos de sua administração, Jeremias Pinheiro procurou implementar medidas discutidas naquele evento de envergadura nacional e consolidou a reputação de gestor capacitado, sendo posteriormente convocado para trabalhar no até então Ministério da Educação e Saúde<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> A denominação Ministério da Educação e Saúde perdurou até 1953 quando, com a autonomia concedida à área da saúde, ocorreu o desmembramento e criou-se o Ministério da Educação e Cultura – MEC (ROMANELLI, 2006).

**Figura 14** – Posse de Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, na Escola Técnica Nacional (1954).



Fonte: CBAI. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. 8, n.9/10, p.1308, set/out (1954).

A Figura 14 registra a cerimônia de sua posse na Diretoria da Escola Técnica Nacional, ocorrida em 1954, no Ministério da Educação e Cultura (MEC) – durante o governo do presidente João Café Filho<sup>49</sup> –, que contou com a presença de autoridades e colegas do empossado. Ao ser nomeado para o cargo, Jeremias Pinheiro da Câmara Filho foi saudado por seus pares nos seguintes termos: o “Educador e administrador de reconhecida competência deixou, na Escola Industrial de Natal, provas inequívocas da sua atuação enérgica e proveitosa” (Boletim da CBAI, 1954, p. 1308). A julgar pela relevância da experiência administrativa adquirida por aquele dirigente, o término de sua gestão à frente da Escola Industrial de Natal, em 4 de outubro de 1954, representou considerável desafio para o seu sucessor. Afinal, era preciso dar sequência ao processo de renovação administrativa em desenvolvimento, embora ainda incipiente e limitado pelas condições existentes na comunidade envolvente.

A partir de 31 de março de 1955, após o período de cerca de seis meses, no qual a instituição esteve sob administração interina, tal desafio coube à direção de Clodoaldo de Carvalho. De acordo com o Livro de Registro de Pessoal, o gestor nomeado provinha do quadro funcional do então Ministério da Viação e Obras Públicas (LICEU INDUSTRIAL DE

<sup>49</sup> Ao assumir o Executivo federal, após o suicídio de Getúlio Vargas (agosto de 1954), João Café Filho tornou-se o único norte-rio-grandense a ocupar a Presidência da República.

NATAL, 1939-1959), lotado nos Correios e Telégrafos, no qual exerceu diversas funções, em diferentes estados do país, até sua nomeação para a direção da unidade regional no Rio Grande do Norte. Além dessa formação profissional, era graduado em Farmácia e também atuou na educação, como professor de História e Geografia<sup>50</sup>. A posse de Clodoaldo de Carvalho, na direção da Escola Industrial de Natal, ocorreu no dia 19 de abril de 1955, e suas responsabilidades no cargo perduraram somente até 30 de janeiro de 1956. Portanto, sua gestão foi encerrada antes mesmo de iniciado aquele ano letivo (LICEU INDUSTRIAL DE NATAL, 1939-1959), quando foi sucedido por Pedro Pinheiro de Souza. Em suma, dado o exíguo período de sua gestão, pouco realizou de significativo.

Até então integrante do quadro docente da Instituição, na qual lecionava Cultura Técnica e Desenho Ornamental, Pedro Pinheiro de Souza foi empossado na direção da Escola Industrial de Natal no dia 17 de fevereiro de 1956. Sua gestão foi impactada, em grande medida, pelas reformas promovidas pelo governo Juscelino Kubitschek, sobretudo com a Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, regulamentada pelo Decreto 47.038, de 16 de outubro do mesmo ano, que dispõem sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial. Por determinação dessa legislação, cada instituição de ensino técnico da rede federal seria administrada por um Conselho de Representantes, cuja composição incluía seis membros da comunidade envolvente (BRASIL, 1959a).

Os integrantes do referido Conselho seriam escolhidos pelo presidente da República, a partir de listas tríplexes organizadas sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura. Sua composição foi definida nos seguintes termos: um representante docente da Escola, um educador não vinculado à instituição, dois industriais (no mínimo), um representante do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (sempre que possível), e um professor de Escola de Engenharia ou técnico do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1959b). Sob essa organização administrativa, o diretor da instituição de ensino industrial, ao qual caberiam as atribuições executivas, deixava de ser nomeado pelo presidente da República. De acordo com os preceitos do Decreto 47.038, o diretor seria empossado no cargo pelo presidente do Conselho de Representantes, por período de três anos, com direito à recondução, incidindo a escolha em pessoa sem vínculos com aquele órgão administrativo e habilitado para o exercício da função, de acordo com os critérios definidos pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1959b).

---

<sup>50</sup> Conforme depoimento do Dr. Syllos Guerreiro de Carvalho, filho de Clodoaldo de Carvalho, em entrevista concedida a Arilene Lucena de Medeiros e Ana Larissa Araújo de Meneses Cardoso no dia 15/09/2008 (MEDEIROS, 2011).

Em seu artigo 42, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional acrescentou: “O Diretor da escola deverá ser educador qualificado” (BRASIL, 1961, p.6). Em Natal, a implantação do Conselho de Representantes na Escola Industrial foi oficializada a partir de 15 de fevereiro de 1961, quando assumiu a sua presidência o industrial Luís Carlos Abbott Galvão. A Figura 15 registra a cerimônia ocorrida na ocasião.

**Figura 15** – Instalação e posse do Conselho de Representantes (1961).



Fonte: Arquivo do IFRN, Campus Natal-Central.

O cenário representado na Figura 15, no qual a imagem de Nilo Peçanha, o patrono da rede federal de ensino industrial, ocupa lugar de destaque, sugere a formalidade daquele momento quando, ao discursar no Salão Nobre da Escola, o novo mandatário assume solenemente as funções para as quais fora nomeado. Desde então, o presidente do Conselho tornou-se o representante legal da Instituição, a quem cabia, entre outras competências, nomear o diretor. Infere-se daí que se a legislação que regulamentou o ensino industrial promoveu a descentralização administrativa – ao conceder relativa autonomia às escolas técnicas e industriais –, também reduziu as atribuições dos diretores e os colocou em posição hierárquica inferior ao que ocorrera anteriormente. Entre as obrigações devidas ao Conselho de Representantes, os diretores deveriam propor o orçamento anual, prestar contas das despesas efetuadas, apresentar relatório dos trabalhos realizados e submeter admissões e

dispensas do pessoal sem estabilidade. Ademais, deveriam participar das sessões do Conselho sem desfrutar do direito a voto (BRASIL, 1959b).

De modo que, ao encerrar as suas atividades na direção da Escola Industrial, em 11 de abril de 1962 – quando o Brasil já estava sob a presidência de João Goulart –, Pedro Pinheiro de Souza vivenciou, em Natal, as implicações provenientes da inovação administrativa determinada pelo Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959. Sua gestão transcorreu, assim, já sob o período de hegemonia do Conselho de Representantes na administração da instituição, até 1974, quando foi substituído pelo Conselho Técnico Consultivo.

Nessa fase de transição no percurso histórico da Instituição, avaliando-se a relevância estratégica da gestão escolar, a implantação do Conselho de Representantes constituiu-se em passo crucial para impulsionar as finalidades oficiais do ensino industrial. Ou seja: “a) proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam aos educandos **integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo** ou prosseguir seus estudos; b) preparar o educando para o exercício de atividade especializada, de nível médio” (BRASIL, 1959b, p. 1, grifo nosso). Em que medida essa afirmação sobre o Conselho de Representantes seria válida?

Ela encontra respaldo, por exemplo, na documentação primária e na bibliografia consultada, mas também em depoimentos, como o do professor Severino do Ramo de Brito<sup>51</sup>, para quem o Conselho de Representantes, “ao implantar filosofia de gerenciamento empresarial na Escola Industrial de Natal, tornou-se das mais importantes mudanças ocorridas na história da gestão institucional” (Informação verbal). Segundo o depoimento do professor Brito, coube ao Conselho, nessa fase de transição, estabelecer nova concepção de trabalho. Por isso, de acordo com sua avaliação, causou reações iniciais, pois contrariou interesses de alguns funcionários.

Por outro lado, no início dos anos 1960, o Conselho de Representantes valorizou o corpo docente e promoveu a integração da Escola com órgãos federais de apoio ao desenvolvimento regional, entre outros: a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), o Departamento Nacional de Obras de Saneamento (DNOS); e com órgãos estaduais, como o Departamento Estadual de Estradas de Rodagem do Rio Grande do Norte (DER-RN), a Companhia Energética do Rio Grande do Norte (COSERN), a Companhia Telefônica do Rio Grande do

---

<sup>51</sup> Conforme depoimento prestado em 15 de agosto de 2013.

Norte (TELERN), e a Companhia de Águas e Esgotos do Rio Grande do Norte (CAERN), fundamentais na criação de infraestrutura no âmbito estadual.

Nesse período, a partir de 11 de abril de 1962, coube a Irineu Martins de Lima substituir Pedro Pinheiro de Souza na direção da Escola Industrial de Natal. Professor de Desenho e ex-Orientador Educacional da EIN, Irineu Martins de Lima atendia as exigências mínimas, previstas na legislação, para ser nomeado diretor pelo presidente do Conselho de Representantes: era diplomado em curso superior e possuía experiência no magistério do ensino industrial. A julgar pelo registro observado nas Atas das Sessões de Professores, no início de sua gestão, Irineu Martins procurou evitar o distanciamento entre profissionais da Instituição e a instância administrativa superior. Na sua primeira reunião como diretor da Escola Industrial de Natal, em 17 de abril de 1962, diante de 24 docentes presentes falou da necessidade da aproximação dos professores e funcionários com o Presidente do Conselho de Representantes (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1962), o que sugere presumível desconforto no ambiente escolar com a supremacia exercida por aquele colegiado dirigente instituído pelo Governo Federal.

Foi sob o aval do Conselho de Representantes que, durante a administração de Irineu Martins, foram implantados os primeiros cursos técnicos na Escola. Sob a perspectiva defendida nesta tese, essa ação da gestão escolar, como mencionado no capítulo anterior, baliza a terceira fase no percurso histórico institucional investigado. Desde 1959, a legislação previa que as instituições de ensino industrial poderiam “manter, exclusiva ou conjuntamente, o curso básico e os cursos de aprendizagem, técnicos e extraordinários” (BRASIL, 1959, p. 1), mas, na unidade de Natal, essa possibilidade só foi efetivada em 1963. Coube a Irineu Martins comunicar, em reunião com o corpo docente da Escola, realizada em 13 de março daquele ano, os preparativos para a implantação dos cursos técnicos de Estradas e Mineração.

Pouco depois, em reunião realizada no dia 23 de abril de 1963, Irineu Martins anunciou aos professores da instituição a sua viagem à João Pessoa, onde assumiria a interventoria na Escola Industrial Coriolano de Medeiros por tempo indeterminado (embora a expectativa fosse de aproximadamente dois meses). Naquela oportunidade, informou que, na sua ausência, seria substituído pelo supervisor de oficinas, professor Pedro Martins de Lima (seu irmão) (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1963). A expectativa inicial não se confirmou e o afastamento de sua função perdurou muito além do esperado. Aquilo que era temporário tornou-se duradouro quando, no ano seguinte, o professor Irineu Martins de Lima “foi indicado para exercer as funções de supervisor das Escolas da Rede Federal, ocupando o

cargo antes desempenhado pelo Dr. Jeremias Pinheiro da Câmara Filho” (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1963, p. 39).

Nesse ínterim, as ações que resultaram na implantação dos cursos de Estradas e Mineração, e redimensionaram a formação profissional ministrada na Instituição, ocorreram sob tensa conjuntura política nacional, cuja resultante foi o golpe civil-militar ocorrido no Brasil, efetivado em 1º de abril de 1964. Sob tal contexto, acentuou-se a natureza política da gestão escolar, cujo exercício é vivenciado “nas disputas por espaço, imposição de ideias e influência na definição de rumos a serem perseguidos pela instituição” (SOUZA, 2012, p. 167). Nesse sentido, ao alinhar-se entre os defensores do regime recém-instalado no Brasil, o presidente do Conselho de Representantes, Luís Carlos Abbott Galvão, ampliou suas prerrogativas na administração escolar, inclusive na repressão à participação política estudantil (CORTEZ, 1990).<sup>52</sup>

Em 30 de junho de 1964, cerca de dois meses após a emergência dos militares ao controle do Executivo federal, Irineu Martins de Lima encerrou oficialmente a sua permanência na direção da Escola Industrial de Natal, sendo substituído por seu irmão, Pedro Martins de Lima, que foi efetivado no cargo. Após exercer a direção interina por cerca de um ano, ao assumi-la de forma efetiva, em 30 de junho de 1964 (embora subordinado ao Conselho de Representantes), Pedro Martins de Lima coroava, assim como seu irmão, trajetória exitosa na Instituição, conforme revela a documentação consultada. Funcionário da Escola Industrial de Natal desde 1952, quando ocupou provisoriamente o cargo de professor chefe do Curso de Serralheria, no qual seria efetivado em 8 de maio de 1956 (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1945-1960), ascendeu à gestão da principal escola de formação técnica profissional do estado.

Outros dois eventos marcaram a administração de Pedro Martins de Lima: com a promulgação da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, a instituição foi renomeada para Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte (EIFRN), conforme previsto na legislação citada (BRASIL, 1965). Além disso, após funcionar durante 53 anos no endereço da Avenida Rio Branco, nº 743, na Cidade Alta, ocorreu a transferência da Escola para outra área de Natal (então considerada distante do centro urbano), com a inauguração oficial do prédio construído na localidade de Morro Branco, no bairro Tirol, em 11 de março de 1967. De modo que, ao término da administração de Pedro Martins de Lima, em 1º de março de 1968, a Escola

---

<sup>52</sup> No artigo *O movimento estudantil do RN antes e durante a ditadura militar*, Luiz Gonzaga Cortez, ex-aluno da Escola Industrial de Natal, relatou que foi expulso da Instituição por motivo político. Essa versão foi reafirmada, em depoimento prestado ao autor, no dia 22 de maio de 2014.

apresentava considerável distanciamento daquele perfil institucional constituído no início do século XX. Entre outras mudanças substantivas, o contingente estudantil foi multiplicado por onze vezes, desde a inauguração, e novos cursos foram oferecidos à comunidade envolvente. Em sendo assim, dirigir a instituição tornou-se tarefa ainda mais complexa.

Essa foi a incumbência de João Faustino Ferreira Neto, cuja posse, na direção da Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte, ocorreu em 05 de março de 1968. João Faustino ingressou na instituição em 1º de abril de 1963, como professor de Matemática, e exerceu ainda as funções de Assessor e Orientador Educacional. Posteriormente, aos 25 anos de idade, foi nomeado pelo Conselho de Representantes para a direção da Escola (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1961-1964). Três meses após a sua posse, a Instituição recebeu nova denominação. Por determinações da Portaria Ministerial nº 331, de 6 de junho de 1968, passou a designar-se Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). Além dessa mudança, o tenso contexto político de 1968 – acentuado pela decretação do Ato Institucional nº 5 – repercutiu na Escola e, em determinadas situações, professores, alunos e gestores foram atingidos por medidas autoritárias (repressão política, inquéritos militares, imposição sobre o currículo, ameaças de demissões e suspensões), conforme registrou Pegado (2006).

De forma concomitante, as forças políticas que controlavam o Governo Federal ampliaram os investimentos no ensino profissional e a ETFRN beneficiou-se desse processo. A partir do início da década de 1970, em consonância com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação e Cultura, o Conselho de Representantes da Escola decidiu pela gradativa eliminação dos cursos industriais básicos e priorizou o ensino profissional de nível técnico. Ainda na gestão de João Faustino, foram criados novos cursos, entre estes os de Eletrotécnica e Mecânica. A iniciativa somava-se às reiteradas tentativas de adequar a educação profissional ministrada na Instituição às necessidades de formação da força de trabalho nacional. Concluída a administração de João Faustino Ferreira Neto, o que ocorreu em 24 de março de 1971, este foi sucedido pela gestão do professor Luciano Rocha Coelho (1971-1974), consolidando-se, assim, sob a supremacia do Conselho de Representantes, fase distinta na Instituição escolar investigada.

Nessa terceira fase, a preocupação com a ordem, principalmente a partir do golpe civil-militar de 1964, não foi negligenciada. Muito pelo contrário. Todavia, já não constituía o foco do propósito institucional; tampouco as obras de assistência aos alunos. À época, as ações fundamentais da gestão escolar ocorreram sob três condições: a oferta de cursos técnicos direcionados à formação profissional para o mercado de trabalho, a hegemonia do Conselho de Representantes na administração escolar e a subordinação a um governo central

autoritário, propenso à modernização do ensino técnico em proveito da industrialização do país. Propomo-nos, aqui, desvelar suas ações, a partir de um dado contexto histórico, conforme preconizado por Magalhães (2004).

Assim, procuramos demonstrar como as mudanças e permanências verificáveis na gestão escolar se relacionaram, de certa forma, com as diferentes fases do percurso histórico institucional. Desde as gestões da primeira fase (1909-1942), criticadas por interferências políticas ou perfis inadequados para a função, intercaladas por aquelas da fase de transição (1942-1963), de crescente qualificação profissional – graças, em parte, às ações desenvolvidas pela CBAI – e cujo marco é a implantação do Conselho de Representantes, a direção da Instituição acumulou experiência e atingiu outro patamar na terceira fase (1963-1971), comprometida com a formação técnica de seus educandos.

Partindo-se do pressuposto de que as ações dos gestores do período (1909-1971), embora estivessem comprometidas com os objetivos oficiais para o ensino industrial, foram limitadas por uma série de condições históricas, qual seria, sob suas administrações, a composição da equipe docente responsável pela implementação de tais finalidades no Rio Grande do Norte? Além disso, quais mudanças verificaram-se na composição desses agentes da educação escolar institucional nas três fases analisadas do percurso histórico institucional?

#### 4.1.2 Os docentes

A composição do quadro profissional docente esteve, sem dúvida, entre as dificuldades verificadas na fase inicial da Instituição (1909-1942). Entretanto, não foi algo isolado. Desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, constituíra-se em obstáculo verificado em todo o Brasil. A exceção seria, como já aludida no capítulo anterior, a unidade de Porto Alegre (Instituto Parobé) que, também nesse critério, funcionava a contento.

Como que alheios a esse empecilho, legisladores do Decreto nº 7.566, que determinou a criação da rede federal de ensino industrial definiram, em seu artigo 4º, que cada escola da rede teria “**tantos mestres de oficinas quantos [fossem] necessários [...]**, contratados por tempo não excedente a quatro anos” (BRASIL, 1909, p. 1, grifos nossos). Porém, nas condições existentes na sociedade brasileira do início do século XX, a contratação de docentes profissionais constituiria apreciável barreira. Foi o que destacou, com propriedade, Fonseca (1986, p. 182), ao afirmar: “Os professores saíram dos quadros do ensino primário, não trazendo, por essa razão, **nenhuma ideia do que necessitariam lecionar** no ensino

profissional.” Ademais, acrescenta em seguida: “Os mestres viriam das fábricas ou oficinas e seriam homens sem a necessária base teórica, com capacidade, **apenas**, de transmitir a seus discípulos os conhecimentos empíricos que traziam.”

Por óbvio, a situação não seria diferente entre nós. Em novembro de 1910, o próprio governador Alberto Maranhão, ao anunciar a formação da primeira turma de normalistas do Rio Grande do Norte, reconheceu a precariedade do magistério estadual e prometeu prover, “com professores diplomados, várias das escolas que hoje são regidas por mestres provisórios” (RIO GRANDE DO NORTE, 1910, p. 6). Nesse quadro de dificuldades, quais foram os docentes pioneiros na Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte?

De acordo com os registros do Livro de Termo de Posse, os primeiros docentes nomeados para essa unidade da rede federal de ensino industrial foram Abel Juvino Paes Barreto, professor de desenho, e Maria do Carmo Torres Navarro, professora do curso primário, cujos termos de posse (nº 3 e 4) foram assinados em 15 de janeiro de 1910. Para as oficinas, temos o termo de posse nº 6, assinado conjuntamente por Paschoal Romano Sobrinho, Joaquim de Paula Barbosa, João Viterbino de Leiros, José Barbosa da Silva e Francisco Severo da Silva, para exercerem, respectivamente, os cargos de mestres das oficinas de Sapataria, Marcenaria, Funilaria, Alfaiataria e Serralharia. Os referidos mestres só assinaram o termo de posse em 27 de fevereiro de 1912 (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES, 1909-1945).

Nesse mesmo ano, com o incremento das atividades escolares, verificamos a posse de dois novos docentes: Raymundo Hostílio Dantas, para exercer o cargo de adjunto ao professor do curso de Desenho (termo assinado em 24 de abril de 1912) e Maria Abigail Furtado de Mendonça, para o cargo de adjunta da professora do curso Primário, cujo termo de posse foi assinado em 17 de junho de 1912. Estes foram, portanto, os pioneiros do quadro docente na Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte. Considerando-se as precárias condições do magistério estadual à época, problema também registrado por Cascudo (1999), infere-se que arregimentar esse corpo docente não era tarefa das mais simples.

Mas, além de lecionar, quais seriam as atribuições dos professores? Embora os docentes exercessem suas atividades básicas desde o início de 1910, seus encargos na Instituição só seriam detalhados com o Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911, também conhecido como Regulamento Pedro de Toledo, que definiu regras gerais para o funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices (BRASIL, 1911). Alguns anos depois, o Decreto nº 13.064, de 12 de Junho de 1918, impõe novo regulamento àquelas instituições de ensino profissional (BRASIL, 1918). O denominado Regulamento Pereira Lima apresentava

considerável similaridade com o anterior. Em ambos, aos professores e mestres de oficinas, competia: o cumprimento dos horários de aula; a manutenção da disciplina e a observação dos princípios morais nas classes; a proposição ao diretor de medidas pertinentes ao ensino e à disciplina escolar; a organização de mapas mensais de controle de matrículas e frequência; a apresentação ao diretor, ao término dos trimestres letivos, da relação de alunos com seus respectivos desempenhos no comportamento, aplicação e aproveitamento (BRASIL, 1918).

Embora essas normatizações se assemelhassem, em vários aspectos, 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. Sabe-se, contudo, das dificuldades em se efetivar tal mudança. Entre outras, a citada carência de profissionais capacitados para o exercício do cargo, e ingerências políticas na indicação para as vagas existentes (CUNHA, 2000). Mas os dois regulamentos ainda mantinham, em comum, a relativa autonomia concedida aos professores e mestres de ofícios na formulação dos programas de ensino. De acordo com Fonseca (1986, p. 209), essa condição impedia a uniformidade da instrução realizada nas instituições federais: “cada uma fazia a aprendizagem conforme o critério dos diretores e professores, sendo, também, lecionadas, nos cursos primários, matérias que variavam conforme a opinião das respectivas administrações”, situação que distinguiria o período 1910-1925 do período 1926-1936.

Segundo Fonseca (1986), o ato que diferenciou os dois períodos ocorreu sob a forma da *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices* (Portaria de 13 de novembro de 1926, em atendimento às recomendações do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico), assinada pelo então ministro da Agricultura, Miguel Calmon du Pin e Almeida. Com essa medida, o Ministério promoveu, entre outras mudanças, a uniformização do currículo adotado nas escolas federais profissionalizantes. Gestores e professores (os agentes da educação institucional) já não teriam a autonomia de outrora. Com a alteração ocorrida, as orientações curriculares, endereçadas em última instância aos educandos, seriam prerrogativas do Governo Federal.

A busca pelo aprimoramento do processo seletivo para o quadro docente foi retomada com a *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, de 1926, quando a legislação reafirmou a exigência de concurso para ingresso nos estabelecimentos federais de ensino industrial (FONSECA, 1986). Entretanto, em Natal, as dificuldades para a efetivação dessa exigência perduraram e, mesmo durante o período do Liceu Industrial (1937-1942), essa medida expôs suas limitações, mantidas nas duas décadas seguintes, quando, posteriormente, foi implementada de forma paulatina.

Em 25 de setembro de 1941, por exemplo, foram abertas inscrições para concurso de provas e títulos para o cargo de professor dos cursos primário e de Desenho do Liceu Industrial de Natal. Para efetivarem as inscrições, os candidatos deveriam preencher uma série de exigências. Dentre estas, segundo Gurgel (2007): ser de nacionalidade brasileira, apresentar atestado de saúde e de idoneidade, de quitação do serviço militar, folha corrida expedida pela Polícia Militar e, sobretudo, comprovação do título de professor formado.

Aos candidatos a professor do ensino primário, eram exigidos conhecimentos em Português, Aritmética, Álgebra, Geografia Geral e do Brasil, História Natural e do Brasil, Física, Química e Instrução Moral e Cívica. Além disso, havia avaliação escrita sobre Metodologia do Ensino Primário e avaliação oral de docência. Os candidatos ao cargo de professor de Desenho realizavam avaliações escritas e orais de Português, Aritmética, Álgebra, Trigonometria e Instrução Moral e Cívica; avaliações escritas de Física, Química, História e Metodologia do Ensino de Desenho; avaliações práticas de trabalhos manuais, avaliação gráfica de Desenho e avaliação oral de docência. De acordo com Gurgel (2007), eram aprovados os candidatos com média igual ou superior a 70 pontos. Mas, se as exigências eram expressivas, os salários eram insatisfatórios e poucos candidatos estavam habilitados. Decorria daí, dentre outros motivos, a rarefeita concorrência aos cargos disponíveis.

Malgrado os entraves assinalados, ao ingressarem na Instituição, caberia aos agentes da educação escolar executarem as práticas educativas sob suas responsabilidades e promoverem o relacionamento do Liceu Industrial com a comunidade envolvente. Embora subordinados à hierarquia da rede federal de ensino técnico, os agentes locais exerciam, como alerta Magalhães (2004, p. 130), relativa autonomia “na interpretação das leis e regulamentos e no desempenho dos seus papéis, ações e tomadas de decisão no cotidiano”, o que, por vezes, entrava em choque com as orientações do governo central. Sob tais condições não seriam improváveis, ao contrário do que definia a lei, a existência de reiteradas nomeações de professores com, por exemplo, a ingerência de lideranças políticas do estado (CUNHA, 2000).

Com as dificuldades verificadas na composição do quadro docente, como cumprir com os objetivos oficiais da Instituição? Não seria de estranhar que, em Natal, assim como em todo o Brasil, durante esse período, conforme Fonseca (1986, p. 182), “a causa principal do baixo rendimento era a falta completa de professores e mestres especializados”. Com as determinações do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942 – a Lei Orgânica do Ensino Industrial –, que demarca o início da fase definida como de transição, a Instituição passou a

denominar-se Escola Industrial de Natal (1942-1965), período caracterizado pelo entrelaçamento entre mudanças e permanências de condições existentes anteriormente.

Assim como em relação aos gestores, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, em seu capítulo XV, enfatiza as diretrizes do então Ministério da Educação e Saúde Pública para a composição do corpo docente nas escolas técnicas e industriais da rede federal de ensino profissionalizante. A ênfase recai na formação dos professores responsáveis pelas disciplinas de todas as áreas: sejam elas de cultura geral, técnica, pedagógica ou demais práticas educativas. O requisito básico exigido é que todos tenham a formação em cursos apropriados para a atividade docente em suas respectivas áreas de atuação (BRASIL, 1942). Todavia, à luz das fontes pesquisadas, as dificuldades nesse quesito desafiaram governos e contínuas administrações da Instituição. Sobretudo na contratação de profissionais para o ensino das disciplinas de natureza técnica.

Documento de 1943, portanto posterior às determinações da Lei Orgânica do Ensino Industrial, ilustra essa dificuldade: em correspondência realizada entre os diretores da Escola Técnica de Recife e o dirigente da Escola Industrial de Natal, o segundo solicitava o auxílio daquele na tarefa de contratar dois professores para as áreas de Desenho e de Secção de Metal. O dirigente da unidade de Pernambuco, por sua vez, lamentava com o colega de Natal que não conseguia preencher quatro vagas disponíveis na escola sob sua responsabilidade por absoluta carência de profissionais qualificados dispostos a assumi-las (CÂMARA FILHO, 1943). Contornar essa dificuldade constituiu considerável desafio aos gestores e, não raras vezes, adaptações às circunstâncias adversas tornaram-se imperativas. Consideremos, então, uma situação emblemática. O Decreto-Lei nº 4.073/1942, que previa a oferta de cursos de mestría nas Escolas Industriais – com a deliberada proposta de formar mestres de oficinas – na unidade de Natal, só foi efetivado no transcorrer de 1945, e com efêmera duração, sendo aquele curso desativado no limiar da década de 1950 (SILVA, 2012).

Contudo, de forma inusitada, vários desses jovens profissionais formados nos cursos de mestría, segundo Fonseca (1986), vistos com desconfiança nas indústrias e oficinas, assumiriam vagas de professores nas escolas da rede federal de ensino profissionalizante. É o que revela, por exemplo, o estudo de Silva (2012) ao examinar a composição do quadro docente na Escola Industrial de Natal. Ao sintetizar o quadro de professores contratados para a Instituição, no recorte temporal de 1940 a 1959, a pesquisadora identificou, em um total de 23 (vinte e três) docentes, 10 (dez) ex-alunos do curso de mestría dessa Escola. Além desses, mais 03 (três) professores tinham formação profissional semelhante: 02 (dois) realizaram o curso de mestría na escola de ensino industrial da rede federal no Ceará (sendo que um desses

concluiu o curso em Natal), e o terceiro formou-se na Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás.

Considerando-se que, no tocante às disciplinas técnicas ministradas na Escola Industrial de Natal, foram contratados 15 (quinze) professores, temos, então, cerca de 87% desses profissionais oriundos dos cursos de mestría. Sabendo-se ainda que o curso de mestría não tinha o propósito específico de formar docentes, constatam-se os contornos das dificuldades no provimento das vagas existentes e suas implicações, inclusive as didático-pedagógicas, na composição do quadro de educadores da Instituição. Registre-se, ainda, a existência de contratado com apenas o diploma de Artífice e um profissional de engenharia designado para lecionar matemática (situação recorrente em diversas instituições escolares do Brasil).

O segundo parágrafo do artigo 54, da Lei Orgânica do Ensino Industrial, expõe outro empecilho ao cumprimento da legislação ao exigir concurso para a admissão ao cargo de professor efetivo nas escolas industriais e escolas técnicas federais. Entretanto, desde 1945, quando as contratações tornaram-se crescentes, na maioria dos casos, os docentes eram inicialmente contratados em regime provisório e, só a *posteriori*, observadas as possibilidades admitidas na legislação federal, eram incorporados ao corpo docente efetivo (SILVA, 2012). Até então, as nomeações eram prerrogativas da Diretoria de Ensino Industrial (DEI), vinculada ao Ministério da Educação e, de certa forma, restringia as decisões dos gestores da rede federal nas unidades sediadas nos estados da Federação. A deficiente formação do corpo docente, entretanto, permanecia.

A gradual reversão desse problema adveio com a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). Fruto de acordo resultante da I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, ocorrida em outubro de 1943, em Havana, a CBAI atuou em nosso país como órgão executivo na aplicação de programa de cooperação educacional, sob a coordenação de Francisco Montojo, então responsável pela Diretoria do Ensino Industrial do Ministério da Educação. Sua oficialização no Brasil ocorreu no pós-Segunda Guerra, com o Decreto-Lei 9.724, de 3 de setembro de 1946, que aprovou “o Acordo celebrado entre o Ministério da Educação e Saúde e a Inter-American Educational Foundation Inc., sobre educação industrial vocacional [...]” (BRASIL, 1946, p. 1). Oficializado sob o contexto da Guerra Fria, aquele acordo vinculava-se com o alinhamento da nossa política externa à liderança dos Estados Unidos, cujas “repercussões sobre a educação profissional que se reformava no Brasil” (CUNHA; FALCÃO, 2009, p. 150) prolongaram-se nas duas décadas seguintes.

Com o início de suas ações, a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial definiu vasto programa de ação que, entre outros pontos, destacava: “1) Desenvolvimento de um **programa de treinamento e aperfeiçoamento de professores, instrutores e administradores**; 2) Estudo e revisão do programa de ensino industrial; 3) Preparo e aquisição de material didático; [...]” (FONSECA, 1986c, p. 101, grifo nosso). Com base nesse programa, em fevereiro de 1947, teve início o primeiro curso de aperfeiçoamento para professores das escolas da rede federal de ensino industrial.

Naquele mesmo ano, a CBAI instalou cursos para professores no Rio de Janeiro, em São Paulo e no Recife. Em seguida, organizou Cursos de Férias experimentais nesses três centros e, “nos anos seguintes, em outros pontos do território nacional” (FONSECA, 1986c, p. 105). O nível de planejamento das ações da Comissão não era algo corriqueiro no cenário educacional nacional. “Ao contrário do que sempre prevaleceu na educação brasileira, a CBAI teria como preocupação fundamental a preparação de um **corpo docente sem improvisação**” (CUNHA; FALCÃO, 2009, p. 165, grifo nosso). Dentre os esforços para a realização de tal finalidade, foi intensificado o treinamento de professores brasileiros nos Estados Unidos.

Segundo Fonseca (1986c, p. 108), entre as principais contribuições que a CBAI proporcionou ao avanço industrial no Brasil, esteve, “sem dúvida, a introdução [...] do chamado método TWI.” O referido método (Training Within Industry)<sup>53</sup> capacitava mestres, supervisores e demais profissionais com funções de comando, para assumirem atitudes metódicas e racionais, de forma a obter maior eficiência dos trabalhadores, das máquinas e das ferramentas envolvidos nos trabalhos sob suas orientações. Por conseguinte, um método oriundo do mundo fabril foi efetivamente incorporado ao ensino industrial. Além disso, entre as ações desenvolvidas pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, os cursos de formação pedagógica foram intensificados, ocorreu aquisição de equipamentos para as escolas da rede federal de ensino profissional industrial e amplo programa de tradução e publicação de livros técnicos.

As mudanças ocorridas tiveram implicações diretas na Escola Industrial de Natal, considerando-se que a Instituição foi beneficiada pelo conjunto das inovações citadas, principalmente a partir de 1957, quando a CBAI implantou o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores, em Curitiba, e docentes da Escola passaram a frequentá-lo (MEDEIROS, 2011), como veremos adiante. Antes disso, examinemos sucintamente como

---

<sup>53</sup> Treinamento Dentro da Indústria.

ocorreu a contratação de professores com o advento da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial (BRASIL, 1959a).

Nos termos da Lei nº 3.552, o Ministério da Educação e Cultura redefiniu as diretrizes para aquele ramo do ensino profissional. A organização dos quadros de pessoal docente e administrativo, imprescindíveis ao funcionamento dos cursos, seria atributo dos gestores escolares, como previsto na legislação federal. Em relação ao prazo dos contratos docentes, foi determinado que seria de até três anos, passível de renovação por igual período, caso só admitido com o aval do Conselho de Representantes. Além disso, aquele documento definiu: “na adaptação do estabelecimento à presente Lei, poderá ser aproveitado, a critério do Conselho, o pessoal docente **sem estabilidade**, habilitado em concurso ou **prova equivalente**” (BRASIL, 1959a, grifos nossos).

A aprovação de novo Regulamento do Ensino Industrial, por meio do Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, referendou as modificações ocorridas. Ademais, facultou, no processo de seleção do pessoal docente – nos casos de ausência de candidatos para vagas disponíveis, quando se tratasse de especialista de reconhecido saber (em cursos extraordinários) e em substituições ocasionais –, “a admissão de docentes, contratados pelo prazo máximo de um ano, **sem direito à renovação**, mediante, **apenas**, apresentação de títulos” (BRASIL, 1959b, p. 13, grifos nossos). Essa brecha legal, embora não permitisse a renovação do contrato, possibilitou aos gestores da Escola Industrial de Natal, com o devido aval do Conselho de Representantes, o enfrentamento das dificuldades vivenciadas no processo de formação do quadro docente institucional.

Na prática, a nova legislação reestabeleceu a relativa autonomia da Instituição no processo de seleção do corpo docente, ao conceder alternativas ao gestor, resguardadas as atribuições do Conselho de Representantes (a quem estava legalmente subordinado) que, em geral, nesse âmbito, não colocava obstáculos às decisões da diretoria. Em síntese, o Decreto nº 47.038/1959, respaldou, em razão das dificuldades identificadas, aquilo que vinha sendo praticado no interior da instituição e que ainda perdurou por determinado período.

Uma contratação ocorrida em 1962 ilustra a situação. Na ocasião, a professora Anaíde Dantas, ao tentar inscrever-se em concurso para a Escola Industrial de Natal (cujas inscrições de candidatos foram escassas) foi surpreendida pelo então diretor Irineu Martins de Lima, que a contratou de imediato. Ao questionar se não tinha que se submeter a concurso, a professora de História recebeu a seguinte resposta do diretor: “[...] eu não dou muito valor para concurso. O professor prepara a aula naquele dia e depois, às vezes, não leva muito a sério. Eu prefiro

ficar observando. Traga o seu currículo” (DANTAS apud SILVA, 2012, p. 160). Tal situação, entretanto, não seria exceção. Nesse período, diversos professores foram contratados de forma semelhante (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1962).

A razoável desenvoltura verificada nas instâncias decisórias locais foi, contudo, limitada; especialmente sob governos autoritários, como nos períodos do Estado Novo (1937-1945) e do regime implantado no Brasil após o golpe de 1964. Nesse sentido, a exclusão do professor Moacyr de Góes do quadro docente da Escola Industrial de Natal, citada no capítulo 3, foi ação sintomática da interferência do governo central na administração escolar. Admitido em 1º de abril de 1963, para o cargo de professor de História, Moacyr de Góes exerceu a Secretaria Municipal de Educação no Governo Djalma Maranhão, no qual foi responsável pela *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler*. Sob a perspectiva do governo instalado a partir de 1964, suas atividades naquela campanha foram caracterizadas como subversivas, resultando na sua prisão. Assim, por razões políticas, a 1º de abril de 1965, o professor foi oficialmente excluído da Instituição (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1961-1964).

Não obstante a existência de limitações conjunturais, exemplificada na exclusão do professor Moacyr de Góes do quadro docente da EIN, a documentação sobre os empregados da Escola Industrial de Natal registra, no período de 1961 a 1964, dados de 46 docentes que ilustram, em face da escassez de professores, a desenvoltura dos gestores no provimento das vagas existentes. Desse universo docente, 50% apresentavam formação secundária.

Devido à escassez crônica de profissionais do ensino, sobretudo nas disciplinas técnicas, ainda em 1960, a Escola enviou, por exemplo, três ex-alunos da Instituição para realizarem o Curso de Formação de Professores de Prática de Oficina, no Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CPTP), implantado em Curitiba pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial. Na primeira turma, constavam: Alcir Veras da Silva (Mecânica), Isaías Maurício de Carvalho (Marcenaria) e Barrozo Leite de Medeiros (Mecânica). No ano seguinte, a Escola Industrial de Natal enviou mais um ex-aluno, Kerginaldo Barbosa de Oliveira, que se formara no curso de Marcenaria (SILVA, 2012).

Em 1963, já sob o recorte temporal que denominamos como a terceira fase do percurso histórico institucional, a Instituição encaminhou um grupo maior de ex-alunos para o CPTP: Ailton Barbosa (Artes do Couro), Álvaro Paulino de Araújo (Alfaiataria), Antonio Fernandes de Carvalho (Marcenaria), Francisco Bernardino de Souza (Mecânica), Francisco Fernandes de Lima (Mecânica), Nivaldo Calixto Torres (Marcenaria), Paulo Xavier Trindade (Marcenaria), Venâncio Nogueira de Farias (Alfaiataria) e Vicente de Paula Sousa (Artes do

Couro). De acordo com o depoimento<sup>54</sup> de Antonio Fernandes de Carvalho, o governo estadual complementou esse grupo ao enviar mais dois ex-alunos da Escola Industrial de Natal: Janilson Oliveira e Luiz Tomás de Aquino. Juntos, eles comporiam a *Turma de Curitiba* (Figura 16), como ficaram posteriormente conhecidos na Instituição.

**Figura 16** – Grupo de estudantes formado pela CBAI, em Curitiba-PR (1964).



Fonte: Medeiros (2011, p. 76).

Nota: grupo de estudantes de diferentes regiões do Brasil; entre eles, os estudantes da Escola Industrial de Natal, Adalberto, Aécio Flávio, Antonio Fernandes de Carvalho, Dantas, Luiz Tomaz, Humberto, Janilson Dias de Oliveira e Manoel Batista, Mariberto e Paulo Xavier (1964).

Nos dez meses em que cursaram o Magistério de Artes Industriais, com direito à bolsa de estudo, esse grupo de ex-alunos foram formados “por professores e técnicos brasileiros e norte-americanos contratados pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial” (MEDEIROS, 2011, p. 77). Após concluírem o curso, todos “eles passaram a fazer parte do quadro de professores da EIN [...]. Isso contribuiu para alterar, nos anos seguintes, o perfil dos professores de cultura técnica e das práticas de oficina” (SILVA, 2012, p. 175). A incorporação desses profissionais, agora devidamente qualificados, teve efeito positivo

<sup>54</sup> Conforme depoimentos do ex-aluno Antonio Fernandes de Carvalho a Maria da Guia de Sousa Silva, em 9 e 22 de outubro de 2010, citados por Medeiros (2011).

multiplicador no ambiente escolar. Constituiu, sem dúvida, avanço considerável na qualificação do corpo docente institucional, outrora criticado.

Esse grupo de jovens professores recém-formados encarnava a ideia da renovação. Afinal, os métodos ensinados nos cursos promovidos pela CBAI orientavam a produção nas oficinas, reduziam o desperdício de materiais, otimizavam o trabalho humano e adotavam Séries Metódicas, “que consistiam numa sequência de operações planejadas, das mais simples às mais complexas, a fim de obter o máximo de rendimento e eficiência” (MEDEIROS, 2011, p. 79). Assim como ocorreu nas demais unidades da rede federal de ensino industrial, esses métodos foram aplicados pelos ex-alunos da Escola Industrial de Natal nas disciplinas de Prática de Oficina e se constituíram em diferenciais de suas práticas pedagógicas como professores efetivos da Instituição.

Do mesmo modo, sob o paradigma nacional-desenvolvimentista então vigente no Brasil – em especial, no governo Kubitschek –, essas mudanças foram fundamentais para o intuito de suprir necessidades da indústria brasileira, que exigiam celeridade na formação técnica da força de trabalho nacional (CUNHA, 2005). Por isso mesmo, Roberto Mange, engenheiro mecânico suíço radicado no Brasil (SENISE; et al., 1991), que, em 1942, teve destacada atuação na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), reafirmou suas preocupações sobre a temática, em 1954, durante a I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial:

Enquanto não tivermos uma estatística, um estudo aprofundado que nos mostre as necessidades reais da Indústria, tanto quantitativamente como qualitativamente, estaremos no mundo da lua, nesse mundo que tem muitos adeptos...

**Não conhecemos as necessidades da Indústria** e estamos legislando na mesa de trabalho, no gabinete.

Antes de mais nada, devemos pôr em movimento rápido e intenso o levantamento industrial, quanto às suas necessidades quantitativas e quanto aos níveis de que a indústria necessita **para a formação de homens**.

(CBAI, 1954, p. 1331, grifos nossos).

As reflexões de Mange, que, desde final dos anos 1930, “era publicamente reconhecido como autoridade em questões de ensino profissional” (SENISE, et al; 1991, p. 113), conduzem aos seguintes questionamentos: como formar profissionais para a indústria sem o conhecimento das necessidades do setor secundário da economia e sem qualificar adequadamente os docentes responsáveis por tal formação? Além da qualificação técnica, Roberto Mange evoca a formação de homens, o que sugere a inculcação de valores entre trabalhadores da indústria. A pertinência dessas questões mostra-nos, de certa forma, a

dimensão da relevância das ações desenvolvidas pela CBAI. Por conseguinte, não seria despropósito inferirmos que, com a crescente qualificação didático-pedagógica dos professores, as ações desenvolvidas pela CBAI, no início dos anos 1960, revelaram-se propícias às mudanças ocorridas na formação profissional do quadro docente da Instituição, assim como o Conselho de Representantes favoreceu as inovações ocorridas na gestão escolar.

Todavia, não obstante as mudanças ocorridas, a carência de professores ainda motivou sucedidas adaptações nos requisitos para a contratação de docentes. O exemplo a seguir é esclarecedor: no Rio Grande do Norte, durante o período de 1964 a 1966 (em 1965, ocorreu a mudança de Escola Industrial de Natal para Escola Industrial Federal), foi registrada a admissão de 30 novos professores na instituição educativa investigada. De acordo com a documentação analisada, na ficha de 7 desses profissionais contratados, não constava o grau de instrução; 3 tinham formação secundária, enquanto 20 apresentavam formação superior. Observa-se, portanto, que ocorreu perceptível avanço no grau de instrução dos professores que integravam o corpo docente escolar. Porém, do total examinado apenas 4 professores ingressaram na Instituição por concurso, em evidente contradição com a exigência constante na legislação à época vigente (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1964-1966). Como explicar a incongruência?

Vimos, anteriormente, que a legislação federal possibilitava a “admissão de docentes, através de contratos pelo prazo máximo de um ano, **sem direito à renovação**, mediante, apenas, apresentação de títulos” (BRASIL, 1959b, p. 13, grifo nosso). Mas o simples exame da lei não explica a efetivação de vários professores ocorrida nessa fase da história institucional. Seguindo o raciocínio de Justino Magalhães (2004, p. 130), a relativa autonomia dos agentes locais expressa-se, semelhante ao ocorrido em Natal, entre outras formas, “na interpretação das leis e regulamentos e no desempenho dos seus papéis, ações e tomadas de decisão no cotidiano.” Por sua vez, os desdobramentos gerados por tais exercícios de independência administrativa, embora limitados, elucidam porque, de acordo com Magalhães (2004, p. 132), “as instituições educativas, nomeadamente as escolas que integram os sistemas educativos estatais, tornam-se organismos complexos e autonômicos, com capacidade de decisão e controle.” Embora os exemplos citados exponham limitações conjunturais na contratação de professores, em certa medida, apresentam convergência com as reflexões do autor.

Para Silva (2012, p. 160), por exemplo, as formas simplificadas de contratação possibilitaram à Escola “os meios legais necessários para que pudesse [...] realizar as seleções

para o quadro docente do ginásio industrial e dos cursos técnicos.” Além disso, demonstram, conforme esclarece Magalhães (2004), que professores e gestores não são meros reprodutores das exigências emanadas de preceitos legais e de instâncias hierárquicas superiores. Caso contrário, como explicar a contratação de ex-alunos em caráter efetivo?

Entretanto, para os propósitos deste capítulo, importa mais compreender as mudanças ocorridas na qualificação dos docentes, nessa terceira fase da Instituição, que a forma como ocorreu a contratação desses professores. Com isso, diferente do que ocorrera nas fases anteriores, verificou-se crescente valorização de professores outrora depreciados no ambiente escolar na medida em que, na avaliação do superintendente da CBAI, segundo Bordignon (2012, p. 19), “não fazia sentido algum pagar menos aos professores que ministravam as disciplinas técnicas. Se eles eram os responsáveis pela razão de ser do ensino industrial, deveriam ganhar mais que os outros”. Proposta impensável anteriormente, quando professores de cultura geral, seja em Natal ou em outra unidade das escolas industriais, desfrutavam de prestígio em detrimento dos colegas das disciplinas profissionalizantes.

Para Cunha (2005), as alterações ocorridas no processo de transformação da rede federal do ensino industrial proporcionaram o salto qualitativo verificado no início da década de 1960, com melhoria na formação de professores e gradual extinção dos cursos industriais básicos, cuja ineficácia tornara-se perceptível na formação de operários e que, ao contrário do êxito verificado no SENAI, inviabilizavam as escolas industriais. A extinção da CBAI, em dezembro de 1963<sup>55</sup>, ao expirar o prazo de vigência do acordo que a formalizara (BRASIL, 1963), não interrompeu esse processo de mudanças. As funções da Comissão foram transferidas para o Grupo Executivo do Ensino Industrial (GEEI) e, no ano seguinte, entrou em vigor novo convênio firmado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), organismo que, no contexto da Guerra Fria, teria impacto significativo no financiamento da educação brasileira.

Para Romanelli (2006, p. 213), os acordos MEC/USAID – cooperação vinculada ao programa Aliança para o Progresso – abrangeram de “alto abaixo todo o sistema de ensino” e motivaram acirrada controvérsia entre críticos e apoiadores. Cunha (2000), por sua vez,

---

<sup>55</sup> O Decreto nº 53.041, de 28 de novembro de 1963, contém dubiedade a respeito da data precisa da extinção. No preâmbulo, temos a seguinte redação: “[...] o prazo de vigência do convênio básico que criou a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial expirar-se-á a 31 de dezembro de 1962”; mas, no artigo 1º, registra: “Expirada a vigência do Acordo que instituiu a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial e dos respectivos Termos Aditivos, a 31 de dezembro de 1963 [...]”. Ademais, o caput do Decreto de 1963 preceitua: “Atribui ao Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial os serviços técnicos **que vêm sendo realizados**, pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, e dá outras providências”.

salientou o viés ideológico subjacente à polêmica ocorrida. Dentre as finalidades desses convênios, destacamos:

[...] **assegurar anualmente o treinamento de 50** planejadores, coordenadores e dirigentes de alto gabarito em educação técnico-industrial, e de cerca de **300 novos professores de educação técnico-industrial**; elevar o nível de competência de aproximadamente 360 professores dentre os que estão ora em atividade em várias partes do Brasil; aperfeiçoar a capacidade de pelo menos 2000 operários industriais; celebrar acordos com 6 estabelecimentos industriais para programas de treinamento na indústria; elaborar aproximadamente 6 livros de texto em Português e outros materiais didáticos para utilização em cursos de ensino técnico-industrial, e instituir um programa de supervisão regular a escolas oficiais técnico-industriais, com o fim de melhorar sua eficiência e de elevar o número de matrículas (BRASIL, 1963, p. 544, grifos nossos).

Como se observa nos termos oficiais do controverso convênio, os investimentos realizados na qualificação de professores das escolas industriais e técnicas federais não sofreram problemas de continuidade. Na Escola Industrial de Natal, por essa época, prosperava a percepção, nos ambientes interno e externo, de que a Instituição avançara no aparelhamento técnico e na composição de corpo docente especializado, como se registrou no relatório do I Encontro de Professores do Ensino Industrial de Natal, ocorrido de 6 a 8 de setembro de 1962, em suas dependências<sup>56</sup> (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1962). Foi sob essa conjuntura favorável que, no ano seguinte, houve a implantação dos cursos técnicos de Estradas e Mineração, e a contratação de seus primeiros professores. Dentre estes, Francisco Pereira, para lecionar Português; René Correia da Silva, Matemática; Aleixo Prates, Química; Ruy Xavier, Inglês; Joana D’Arc Barreto de Andrade, Ciências; Pedro Pinheiro, Desenho; Fernando Cysneiros, Topografia e Otávio Santiago, Geologia (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1963).

A partir de 1964, as mudanças ocorreram sob o patrocínio do regime de exceção instalado no Brasil. Com o golpe, os acordos MEC/USAID foram renovados durante a modernização autoritária executada no país, o tecnicismo conquistou relevo e “as reformas educacionais conduzidas pelo regime militar [repercutiram]” na Instituição estudada (CAMELO; MOURA, 2006, p. 86). De modo que, em 1967, quando ocorreu a transferência de sua antiga sede da Avenida Rio Branco para o prédio da Avenida Salgado Filho, no bairro

<sup>56</sup> O Encontro promoveu o intercâmbio da Escola Industrial com estabelecimentos de Ensino Médio e contou com o apoio da Secretaria de estado de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte. Na ocasião, foram abordadas as seguintes temáticas: a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB); o ensino industrial e a Lei de Diretrizes; Aprendizagem Industrial e o desenvolvimento nacional; a problemática do adolescente brasileiro, e os meios de comunicação e seu papel na formação da adolescência.

Tirol, já sob a denominação de Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte (EIFRN)<sup>57</sup>, a composição do corpo docente apresentava considerável diferenciação daquela existente anteriormente, sobretudo na primeira fase do percurso histórico institucional analisado. A precariedade inicial dera lugar à seleção e progressiva qualificação do professorado.

Em decorrência disso, a partir de junho de 1968, quando foi renomeada para Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), a instituição consolidou-se como referência no ensino profissional, tendo a reconhecida qualidade do seu quadro de professores<sup>58</sup> como um dos pilares da reputação conquistada. Quando o Governo Federal, por meio da Lei nº 5.692/71, tornou compulsória a profissionalização no ensino de 2º grau, a reputação da ETFRN viabilizou-se pelo “financiamento adequado e **corpo docente especializado**, o que também tem [...] estreita relação com o financiamento, pois a política de remuneração docente na esfera federal é muito distinta daquela dos demais sistemas públicos de educação” (CAMELO; MOURA, 2006, p. 89, grifo nosso). Daí inferimos que, em geral, por razões óbvias, não se formam profissionais qualificados sem professores qualificados.

Por conseguinte, como sugerem as evidências elencadas, nessa fase da história institucional, constituiu-se uma das condições necessárias para a formação de técnicos para o mercado de trabalho, a composição de quadro docente qualificado para o exercício de sua função. Nesse sentido, implica reconhecermos, como sustenta Justino Magalhães (2004, p. 36): “Na relação pedagógico-didática, o professor é o mediatizador principal, pelo que a sua ação, frequentemente e de forma sincrética, confunde-se com o próprio conteúdo e com o fim da pedagogia escolar”. Entretanto, como adverte Magalhães (2004, p. 42), devemos evitar explicações fundadas no denominado paradigma presságio-produto, “no pressuposto de que, confiados os alunos a bons mestres, estavam garantidos os bons resultados”. Isso nos induz também a reconhecer que a composição de quadro docente competente é condição necessária, mas não suficiente, para a consecução dos objetivos oficiais da instituição educativa escolar.

Em síntese, admitimos que, salvo exceções, apesar de esforços envidados pelo Governo Federal e gestores, a precária formação profissional do corpo docente esteve entre as características da primeira fase estudada. Em contrapartida, na fase de transição, registramos consideráveis avanços na capacitação docente, sobretudo a partir dos cursos desenvolvidos pela Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial. De tal forma que, na década de

---

<sup>57</sup> Mudança ocorrida por determinação da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965 (BRASIL, 1965).

<sup>58</sup> Depoimentos de diversos ex-alunos registram o respeito e a admiração que, em geral, tinham pela capacitação profissional de seus mestres. Conforme os depoimentos prestados, entre outros, por João Maria Cortez (21/05/2014), Luiz Gonzaga Cortez (22/05/2014), Gilson Medeiros (24/03/2014) e Ronaldo Barreto (4/02/2014).

1960, na terceira fase da história institucional, o quadro de professores da Escola firmou-se como dos mais qualificados do Rio Grande do Norte (CAMELO e MOURA, 2006).

Se os docentes são, de fato, agentes imprescindíveis da educação escolar em seu percurso histórico – não obstante as limitações assinaladas –, como analisarmos a complexidade institucional sem esclarecermos quem eram os sujeitos para os quais os mestres dirigiam suas ações educativas? É com o intuito de elucidarmos essa questão que sistematizamos a análise a seguir.

#### **4.2 Discentes: os sujeitos da educação institucional**

Considerando-se que a investigação histórica sobre instituições educativas escolares, diferente daquelas de natureza experimental, operacionaliza-se, essencialmente, conforme Magalhães (2004, p. 101), por meio de processo regressivo, “as variáveis de execução [...] cedem lugar a variáveis atributivas, ou seja, àquelas variáveis de partida, especificamente as características dos alunos quando da sua admissão e as que respeitam à condução do processo de recrutamento”, nas três fases analisadas da história institucional. A partir dessa concepção, neste capítulo, procuramos identificar as formas de ingresso na Instituição investigada, o perfil social discente e a procedência espacial dos educandos na comunidade envolvente.

No período que abrange a primeira fase de nossa análise, a legislação federal que criou as Escolas de Aprendizes Artífices justifica as razões conjunturais para a emergência dessas instituições e define aqueles que seriam os destinatários de seus objetivos educacionais. No preâmbulo do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, considera-se 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”, e acrescenta que “é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação” (BRASIL, 1909, p.1). Mas se o segundo propósito era supostamente abrangente, quem seriam aqueles que as autoridades pretendiam prioritariamente formar em proveito do país? Um detalhe não deixa dúvida quanto aos destinatários preferenciais daquelas vagas, definidos na legislação como os *desfavorecidos da fortuna*. A expressão fazia referência a menores considerados potencialmente perigosos, em contexto no qual se verificava a crescente complexidade da sociedade brasileira. Era, portanto, necessário “fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os [afastaria] da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, p. 1).

A explicação para essa preferência, na avaliação de Fonseca (1986, p. 22), estava na formação histórica da sociedade brasileira. Como, entre nós, desde a colonização, índios e escravos foram os primitivos aprendizes de ofícios, esse fato marcaria, de forma persistente, “com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país. É que, desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais.” Sendo esse o perfil discente preferencial, não seria inesperado que aquelas escolas fossem direcionadas mais para a proteção social (BERRIO, 1999; CHAMON, 2011; VEIGA, 2011) e a manutenção da ordem vigente do que para a pretensa formação de operários e contramestres, como registrado na legislação federal (BRASIL, 1909).

Além da condição social, o Decreto nº 7.566/1909, em seu artigo 6º, define outros critérios para a admissão de alunos nas Escolas de Aprendizes Artífices: idade de, no mínimo, 10 e de, no máximo, 13 anos; não sofrerem de moléstia infecto-contagiosa e nem apresentarem defeitos que os incapacitassem para a aprendizagem de ofícios. As exigências quanto às idades mínima e máxima foram alteradas posteriormente e diferiram nos Regulamentos de 1911 (12 e 16 anos) e de 1918 (10 e 16 anos), mas a prioridade para os desafortunados, nesse período, perduraria (BRASIL, 1911; 1912). A julgar pela documentação consultada, a flexibilidade no critério idade não seria algo incomum. Na investigação, identificamos matrículas de alunos com 8 anos e outros com 17. Nos dois casos, estavam fora dos critérios estabelecidos pela legislação. Na turma de 1925, por exemplo, contabilizamos 15 alunos com apenas 8 anos de idade (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO RIO GRANDE DO NORTE, 1924-1925).

Sabendo-se as condições da sociedade brasileira de então, com expressivo contingente de *desfavorecidos da fortuna*, não seria descabido deduzirmos que o preenchimento das vagas disponíveis, fosse na Instituição investigada ou em suas congêneres, nem sempre ocorreu com base na *letra fria da lei*<sup>59</sup>. Cunha (2000, p. 72) adverte: “As vagas oferecidas pelas escolas para os alunos poderiam ser [...] preenchidas mediante recomendações dos chefes políticos locais aos diretores, satisfazendo demandas de seus agregados e cabos eleitorais”. Isso era notadamente plausível considerando-se que, de acordo com a legislação, a comprovação de “ser candidato destituído de recursos [seria] feita por atestação de pessoas idôneas, **a juízo do diretor**, que [poderia] dispensá-la quando [conhecesse] pessoalmente as condições do requerente à matrícula” (BRASIL, 1909, p. 2, grifo nosso). Avaliando-se a advertência de

---

<sup>59</sup> Expressão concernente à seara jurídica que alude à inflexibilidade no cumprimento da legislação.

Cunha (2000), e o domínio oligárquico na sociedade norte-rio-grandense, era improvável que a interferência de chefes políticos locais não se verificasse entre nós. Analisemos a sugestiva Figura 17.

**Figura 17** – Menores em cerimônia na Escola (1910).



Fonte: Arquivo do IFRN, Campus Natal-Central.  
Nota: Detalhe da imagem reproduzida na página 82.

A imagem registrada na Figura 17 sugere a presença de alunos com idade abaixo do previsto na legislação. Indício de ingerência política? Troca de favores com possíveis correligionários? Não seria despropositado seguir a orientação de Kossoy (2001, p. 37): “A imagem fotográfica é o que resta do acontecido, fragmento congelado de uma realidade passada” e, quando devidamente analisada, nos fornece pistas relevantes. O fato é que, em Natal, abertas as inscrições iniciais para a Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte, 100 alunos foram matriculados nas turmas de suas respectivas oficinas. Sapataria, 12

alunos; Marcenaria, 32; Alfaiataria, 33, e Serralheria, 23. A quinta oficina (Funilaria) foi instalada em 1º de abril de 1910, com 7 alunos, saídos, de forma voluntária, das outras turmas (RIO GRANDE DO NORTE, 1910, p. 8). Apesar do preconceito existente com o ensino de ofícios, a demanda era crescente e, em 1912 – com apenas dois anos de funcionamento –, começava a exceder a capacidade de absorção da Escola. Por esse motivo, o principal jornal da época divulgou que muitos pretendentes não conseguiram matricular-se naquele ano (A REPÚBLICA, 1912).

Se aquela notícia registrada na imprensa era alvissareira, o mesmo não se poderia afirmar sobre a média de frequência dos alunos, considerada muito baixa pelo próprio governador do Estado, Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão, que, em mensagem enviada ao Congresso Legislativo<sup>60</sup> estadual, atribuiu esse fato “talvez à apatia e indisciplina que se nota entre as famílias obscuras” (RIO GRANDE DO NORTE, 1912, p. 8). Como representante da elite oligárquica hegemônica estadual, ficou o registro histórico de sua visão sobre os *desfavorecidos da fortuna*. Tal percepção sugere indícios da concepção eugenística que perdurava nas primeiras décadas do século XX, inclusive no interior da Escola. A análise de fichas dos alunos sinaliza essa direção. Nos registros de alunos do período citado, identifica-se a filiação, idade, naturalidade, situação da vacinação e a existência de “sinais particulares”, tais como: altura, barba, bigode, cor da pele, cabelos, olhos, formato do rosto, dimensões da boca e do nariz (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES, 1929-30).

Durante as primeiras décadas de funcionamento da Instituição, as regras para a admissão de novos alunos foram mantidas praticamente inalteradas. Nem mesmo a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, marco documental no propósito de reordenamento da rede federal de ensino industrial, promoveu qualquer mudança significativa nesse sentido (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO, 1927). Mantidas as regras de admissão, o perfil social discente e a faixa etária definida no Regulamento de 1918 (mínima de 10 anos e máxima de 16), as matrículas cresceram nessa primeira fase da história institucional, atingiram o ápice em 1927, com 351 alunos, oscilaram nos anos seguintes e decaíram para 237 em 1941 (CUNHA, 2000).

Entretanto, no início dos anos 1940, os critérios de admissão discente incomodavam e estavam entre os temas abordados em pesquisa realizada com o corpo docente. Na enquete, o diretor da unidade do Rio Grande do Norte questionava: “será acertado submeter-se a exame de admissão o candidato ao Liceu Industrial, quando sabemos que o **número de analfabetos**

---

<sup>60</sup> Denominação correspondente à atual Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte.

nas classes proletárias do Estado **é por demais elevado?**” (UMA ENQUETE..., 1940, p. 7, grifos nossos). Diante da pretendida renovação institucional, como negligenciar o tema? Da mesma forma, como negarmos que “as políticas de admissão [...] dos alunos [...] são fundamentais enquanto fatores de ação e de informação e como vias de estruturação da investigação” realizada? (MAGALHÃES, 2004, p. 126).

A tradição verificada no sistema educacional brasileiro, de reservar o ensino profissional aos desvalidos foi mantida pela Constituição de 1937, nos seguintes termos do artigo 129: “o ensino pré-vocacional e profissional **destinado** às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado” (BRASIL, 1937, grifo nosso). Assim, até a instalação do Estado Novo varguista, o ensino de natureza industrial foi compreendido basicamente “como uma forma de educação **caritativa**, destinada a tirar os pobres da ociosidade, mas sem maior significação do ponto de vista econômico e social mais amplo” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 248, grifo nosso). Situação que, evidentemente, se reproduzia na Escola durante o processo de admissão dos alunos, mesmo quando de sua renomeação para Liceu Industrial do Rio Grande do Norte.

Não supreende, por conseguinte, o fato de os estudantes matriculados no período da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte (1910-1936) e aqueles inscritos no período do Liceu Industrial (1937-1942) serem, em geral, originários de famílias socialmente carentes. Em 1910, com 12 anos de idade, o aluno Evaristo Martins de Souza, em “sua humildade de aluno pobre”, seria representativo do perfil social registrado na turma pioneira (SOUZA, [195?], p. 2).

Diferentemente das vagas disponibilizadas pelo Atheneu norte-rio-grandense às famílias de melhores condições sociais, residentes nas principais localidades dos bairros centrais da capital (Cidade Alta, Ribeira, e tempos depois, Cidade Nova – atuais Tirol e Petrópolis), as oferecidas pela Instituição, salvo raras exceções, eram preenchidas pelos filhos de famílias proletárias que habitavam localidades denominadas, por Cascudo (1999), de bairros exteriores, como analisaremos posteriormente. Nas palavras de um diretor dessa fase, Dr. Antonio Carlos de Mello Barreto, as escolas profissionais industriais eram, assim como a nossa, “**asilos da infância desamparada da fortuna**, laboratórios de obreiros do futuro” (A REPÚBLICA, 1936, p. 1, grifo nosso). Quem eram os pais desses menores e suas respectivas ocupações no mundo do trabalho? Que pistas elas nos fornecem de suas condições sociais?

De acordo com a documentação consultada, não obstante as dificuldades inerentes à pesquisa em arquivos escolares (MAGALHÃES, 2004), no registro da profissão dos pais desses alunos, identificamos diversificada gama de atividades, com predominância de

agricultores, pequenos comerciantes, funcionários públicos, jornaleiros, militares, pedreiros, motoristas, marceneiros, serralheiros e operários (LICEU INDUSTRIAL DE NATAL, 1937). Todos eles, supostamente, almejavam a inserção profissional de seus filhos em uma sociedade cada vez mais competitiva. Mas os cursos oferecidos pela instituição, como vimos no capítulo anterior, não correspondiam às necessidades do lento processo de industrialização ocorrido no Rio Grande do Norte. A análise das matrículas nos primeiros anos de existência do Liceu Industrial confirmam a permanência dos mesmos cursos oferecidos naquela instituição educativa desde a época da Escola de Aprendizes Artífices, no início do século XX: Alfaiataria, Funilaria, Marcenaria, Sapataria e Serralharia. Para Silva (2012, p. 41), “isso, certamente, sinalizava a existência de um distanciamento entre a proposta de industrialização brasileira, de produção em massa, da proposta de profissionalização realizável nessa Escola.” De certa forma, tal oferta contribuía para a manutenção do perfil discente verificado na Instituição.

Na consulta às fontes, foi possível, por vezes, relacionar a matrícula dos alunos aos interesses de seus pais. Nesse sentido, a análise da profissão paterna sugere relativa afinidade entre suas atividades laborais e a oficina escolhida para seus filhos entre aquelas inicialmente existentes na Instituição (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES, 1924-1925). Com o passar dos anos, a diversificação imperou. Em 1940, por exemplo, entre os 255 matriculados, registraram-se apenas 5 alunos filhos de carpinteiros, 5 de marceneiros, 1 de sapateiro e 1 de ferreiro. Por outro lado, registramos 1 pai que se identificou como dentista e outro como advogado (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES, 1940-1495). Decerto era algo inusitado, mas provavelmente os primeiros indícios da fase de transição que se avizinhava. Manteve-se, entretanto, o perfil profissional de pais com atividades de baixa remuneração. Era para os alunos vinculados a essa condição social paterna, que, à época, se destinou a ação educativa profissionalizante proporcionada pelo Estado brasileiro (CUNHA, 2000).

Certamente, em região de capitalismo periférico, as alternativas de formação profissional eram escassas e a Instituição representava possível refúgio para menores *desfavorecidos da sorte*. Essa situação é exemplificada em depoimento do ex-aluno Joaquim Inocêncio Ferreira Filho<sup>61</sup>, da turma de Alfaiataria de 1939, citado por Gurgel (2007, p. 174). Na percepção do ex-discente, cujo ingresso na Instituição ocorrera aos 14 anos de idade, para jovens oriundos de famílias humildes “[...] só havia dois lugares para os alunos naquela

---

<sup>61</sup> Ex-aluno do Liceu Industrial (1939-1942), Joaquim Inocêncio Ferreira Filho (Mestre Brinco) tornou-se, posteriormente, professor da Instituição.

época: Marinha ou Escola de Aprendizes Artífices [...]”, embora a Instituição na qual estudou já se denominasse Liceu Industrial.

Naquela Natal do princípio dos anos 1940, o apoio do Estado brasileiro aos esforços de guerra dos *Aliados*, materializado nas atividades comandadas pelo Almirante Ari Parreiras na Base Naval, entre outros empreendimentos realizados na cidade, como a construção da Base Aérea de Parnamirim (CASCUDO, 1999), conferem coerência às declarações daquele ex-aluno. De fato, as alternativas mencionadas por Joaquim Inocêncio eram destinos viáveis para centenas de jovens carentes dos mais diferentes rincões da capital potiguar e de outras localidades do Rio Grande do Norte. Sua própria história de vida era exemplo disso. De tal modo que o seu depoimento remete-nos às reflexões de Magalhães (2010, p. 36), na medida em que, na história das instituições educativas escolares, “foi nas memórias e nas experiências de alunos e professores que o cotidiano ficou gravado e se tornou significativo”, como observado no testemunho de sujeito representativo do perfil social discente.

Esclarecida a forma de admissão e identificado o perfil social dos alunos nessa primeira fase da Instituição, outra tarefa sobrevém: elucidar qual era, na comunidade envolvente, a procedência geográfica dos estudantes que buscavam amparo na formação humana e profissional ali realizadas. Como utilizar procedimentos metodológicos adequados na investigação de nosso objeto de estudo sem reconstituir parte de suas trajetórias? (NOSELLA; BUFFA, 2009). Em outras palavras, sob a perspectiva da mesoabordagem e do paradigma relacional proposto por Magalhães (2004), de onde vinham os alunos da Instituição?

Na fase do percurso histórico institucional que principia em 1910, a maioria dos discentes era, em geral, oriunda de Natal e adjacências; outra quantidade considerável procedia de famílias migrantes do interior do Rio Grande do Norte e alguns poucos vinham de outros estados. Nessa época, Natal era composta, conforme descrita no capítulo anterior, por seus bairros centrais, Cidade Alta e Ribeira (os mais antigos). A Cidade Nova, o terceiro bairro, foi criado no início do século como espaço destinado às elites, e os denominados bairros exteriores: o Alecrim, o quarto bairro da cidade, criado em 1911, acrescido de localidades periféricas: Areia Preta, Baldo, Barro Vermelho, Guarapes, Guarita, Passo da Pátria, Praia do Meio, Quintas, Refoles e Rocas, que não constituíam bairros oficiais. Na sua análise, Cascudo (1999, p. 245) afirma: “O bairro exterior é uma aglutinação marginal, fixada no cinturão da cidade, a primeira camada social [...] a zona pobre, produtora, lar de trabalhadores.” Dessa comunidade envolvente, procediam os *desfavorecidos da fortuna* de que nos fala a legislação que criou a Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte.

Embora registros das turmas iniciais da Escola tenham se perdido no tempo, parte da documentação preservada concede pistas sobre a procedência geográfica discente na comunidade envolvente. Ou seja, apesar das dificuldades na investigação realizada<sup>62</sup>, o *corpus* documental consultado forneceu amostragem significativa sobre o que nos propusemos pesquisar. Na análise da primeira fase (1910-1942), que coincide com o processo de formação de novos bairros em Natal, identificamos a residência de 1086 alunos. Desse total, aproximadamente 95% moravam em cinco regiões da cidade: Alecrim (510), Cidade Nova (175), Cidade Alta (162), Rocas (133), Praia do Meio (31) e Guarita (21). Os demais eram moradores do antigo Carrasco (16) – embrião do bairro Dix-Sept Rosado – Ribeira (9), Santos Reis (8), Barro Vermelho (6), Quintas (6), Igapó (5) e Lagoa Seca (4) (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO RIO GRANDE DO NORTE, 1924-1926; LICEU INDUSTRIAL DE NATAL, 1937-1941).

O predomínio de alunos provenientes do Alecrim explica-se, basicamente, por sua composição social. Mas não deixa de ser surpreendente, se considerarmos as dificuldades que aqueles menores tinham no acesso à Escola. Ainda em 1914, falava-se na grande distância entre o Alecrim e a Cidade Alta, dificuldade acentuada pela existência da ladeira do Baldo, logradouro alagadiço que até antes do aterramento, em 1926, restringiu a interação entre os dois bairros. A conclusão do calçamento, enfim realizada em 1934, facilitou o acesso daqueles que vinham do Alecrim e adjacências para a Avenida Rio Branco, onde, à época, se localizava a Escola de Aprendizes Artífices. Situação semelhante ocorreu no outro extremo daquela área urbana. Somente em fevereiro de 1935, a Intendência Municipal concluiu o prolongamento da Avenida Rio Branco e viabilizou o segundo acesso entre a Ribeira e a Cidade Alta, até então realizado de forma precária pela Avenida Junqueira Aires (SOUZA, 2008).

Os melhoramentos realizados contribuíram para o fluxo de alunos provenientes das Rocas, Praia do Meio, Santos Reis e cercanias. Em especial, para aqueles que se deslocavam a pé, haja vista que o dispêndio com o sistema de transporte público onerava o modesto orçamento de famílias proletárias, típicas de bairros periféricos. Mas, em uma instituição escolar cujo objetivo era a formação profissional de *desvalidos da fortuna*, como explicar o considerável percentual de alunos provenientes da Cidade Alta e da Cidade Nova?

---

<sup>62</sup> Por diferentes motivos, diversos endereços não foram identificados. Seja por extravio de livros de matrículas, ausência dessa informação em determinadas turmas, documentação danificada por traças, redação ilegível ou mudanças ocorridas em nomes de antigos logradouros de Natal.

A aparente contradição esvanece quando analisamos a composição populacional dos dois bairros. No censo realizado pela Intendência, às vésperas do século XX, a Cidade Alta, o primeiro bairro de Natal, expôs a diversidade profissional de seus habitantes. Dentre esses, registraram-se 6 (seis) médicos, 3 (três) magistrados, 4 (quatro) industriais, 3 (três) farmacêuticos, 2 (dois) sacerdotes, 14 (quatorze) professores e 107 (cento e sete) comerciantes. Mas também centenas de costureiras, criados, e militares, aos quais se somavam dezenas de jornaleiros<sup>63</sup>, funcionários públicos, lavadeiras, operários, cozinheiras, agricultores, pedreiros, padeiros e pescadores. Já o terceiro bairro da capital potiguar foi projetado, no início do século, para servir de reduto elitizado. “Todavia, entre os latifúndios dos ricos, a população pobre que vinha do interior ia ocupando também os tabuleiros da Cidade Nova” (SOUZA, 2008, p. 383). Essa ocupação desordenada (MIRANDA, 1999) gerou retaliações contra posseiros de origem humilde. Daí críticos das arbitrariedades cometidas batizarem-na *Cidade das Lágrimas*.

Contudo, embora haja registros sobre a remoção de cerca de trezentos posseiros nos embates ocorridos, a resistência perdurou amiúde (SOUZA, 2008). De modo que, nas primeiras décadas do século passado, esse grupo de relutantes moradores da Cidade Nova apresentava condição social equivalente à parcela significativa de habitantes da Cidade Alta. Era dessas famílias que descendiam os alunos da Instituição, provenientes de dois dos principais bairros de Natal. Isso esclarece, na primeira fase analisada, o expressivo registro de matrículas de estudantes com endereços na Cidade Alta e na Cidade Nova. Inclusive daqueles residentes na Avenida Rio Branco – que, na primeira metade do século XX, se tornou a principal via urbana de Natal –, cuja procedência domiciliar, como vimos, não apresentava relação direta com a condição social.

Se, na primeira fase do percurso histórico institucional, o processo de admissão estudantil foi caracterizado pelo critério social (preferência pelos desfavorecidos da fortuna), que, por sua vez, se atrelava ao perfil familiar predominante nos bairros periféricos de Natal – mas não restrito a estes –, de onde procedia a maioria dos alunos da Instituição investigada, quais mudanças e permanências verificaram-se na segunda fase, definida como de transição? Compreendê-las, implica reconhecer que as variações ocorridas no ambiente escolar devem ser interpretadas “como a materialização e o reflexo de preocupações educativas de caráter amplo e profundo, cuja implementação **pode ser lenta e conflituosa**” (MAGALHÃES, 2004, p. 112, grifo nosso). Entre nós, vislumbramos essas preocupações no texto do Decreto-Lei nº

---

<sup>63</sup> Trabalhadores remunerados por jornada diária de trabalho.

4.073, de 30 de Janeiro de 1942, a denominada Lei Orgânica do Ensino Industrial, que nos serve de baliza na delimitação inicial da segunda fase analisada (BRASIL, 1942).

Com o Decreto-Lei nº 4.073, o outrora Liceu Industrial passou a denominar-se Escola Industrial de Natal. Quais seriam, a partir de então, os critérios para os estudantes ingressarem na Instituição? Em que medida se assemelhavam ou se diferenciavam daqueles enunciados no início do século XX? Cerca de 32 anos após a implantação da rede federal de ensino industrial no Brasil, os preceitos da Lei Orgânica do Ensino Industrial tentaram renovar o quadro estudantil, nos termos delineados a seguir:

Art. 29. O candidato à matrícula na primeira série de qualquer dos cursos industriais, de mestria, ou técnicos, ou na única série dos cursos pedagógicos, deverá desde logo apresentar prova de não ser portador de doenças contagiosas e de estar vacinado.

Art. 30. Deverá o candidato satisfazer, além das condições gerais referidas no artigo anterior, as seguintes condições especiais de admissão:

1. Para os cursos industriais:

a) ter doze anos feitos e ser menor de dezessete anos;

b) ter recebido **educação primária completa**;

c) possuir capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que devam ser realizados;

d) **ser aprovado em exames vestibulares**.

(BRASIL, 1942, grifos nossos).

A análise dos artigos transcritos permite-nos observar a manutenção de resquícios do higienismo no processo de admissão dos estudantes. Tanto na legislação que criou as Escolas de Aprendizes Artífices (Decreto 7.566/1909) quanto na Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei 4.073/1942), estão previstas exclusões de estudantes que não atendessem os critérios de natureza higienista. Nesse sentido, o atestado de saúde e a prova da vacinação seriam pré-requisitos para o ingresso nas instituições da rede federal de ensino industrial e, portanto, também na Escola Industrial de Natal. Mas as preocupações higienistas no decurso dos anos não se limitaram aos alunos da Escola. Em ficha de informação familiar, datada de 1959, também são coletadas informações de pais e irmãos dos estudantes matriculados na Instituição. Entre outros questionamentos sobre o pai, pergunta-se: goza saúde? Que moléstia tem? É alcoólatra? Vive afastado da família? Qual o motivo? Quanto à residência, indaga-se: é de tijolo, taipa ou palha? Duas dessas perguntas consideradas fundamentais são direcionadas também à mãe: goza saúde? Que moléstia tem?

Às perguntas dessa natureza, aliam-se aquelas de caráter social que, por vezes, se combinam. A indagação sobre o tipo de habitação (se de taipa ou de palha), por exemplo, pressupõe que condições de insalubridade e carência social eram comuns entre alunos. Na ficha de informação familiar, questionava-se, ainda, quanto ao gênero e o número de irmãos dos estudantes, suas idades e estado civil; quantos eram empregados e suas respectivas remunerações; quantos viviam às expensas do pai; se recebiam algum dinheiro para a condução e até qual religião adotavam. Quanto aos genitores, a ficha solicitava informações sobre se trabalhavam e em quais profissões; questionava, ainda, sobre seus rendimentos. Além disso, interrogava a situação do imóvel no qual moravam. Se era alugado ou próprio, e em que bairro residiam (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1959).

Em relação à faixa etária limite – várias vezes modificada no passado – a idade mínima exigida passou a ser de doze anos completos e a máxima permitida abaixo dos dezessete anos. Em 1909, por exemplo, tais limites eram de 10 e 13 anos, respectivamente. Esse alargamento na delimitação das idades exigidas na inscrição do aluno estava vinculado a outra distinção, presente na legislação de 1942: que os candidatos às vagas existentes tivessem concluído o curso primário, exigência indispensável, conforme Fonseca (1986, p. 10), pois o ensino industrial passara à categoria de segundo grau, “em paralelo com o ensino secundário [...]. Essa providência permitiria a sua articulação com outras modalidades de ensino.” Ou seja, a alteração legal, ocorrida, permitiria aos portadores de diplomas dos cursos industriais a possibilidade de ingressarem em escolas superiores, desde que tais instituições estivessem relacionadas com os respectivos cursos concluídos.

Até então, o acesso ao ensino superior no Brasil era praticamente exclusividade das classes abastadas. Alargavam-se, assim, os horizontes para estudantes oriundos do ensino industrial que, em geral, eram de origem social modesta. O passo realizado no rumo da democratização do ensino proporcionava, teoricamente, igualdade de oportunidade a alunos de diferentes classes sociais. Na avaliação otimista de Fonseca (1986, p. 13), “o ensino industrial já não vinha mais com a indicação de ser dirigido aos ‘desfavorecidos da fortuna’, ou aos ‘desvalidos da sorte’. Abria suas portas a todos, e a todos oferecia as mesmas vantagens.” Segundo o autor citado, seria o início de uma nova filosofia nos domínios do ensino profissionalizante, em gradual adequação às transformações ocorridas na sociedade brasileira. Na Instituição estudada, teríamos, de fato, uma “nova filosofia”?

Na fase histórica, que denominamos de transição, qual seria, a esse respeito, a percepção de pais e responsáveis por potenciais estudantes da instituição? Na documentação pesquisada, parcela da correspondência endereçada ao diretor da Escola Industrial de Natal

fornece pistas esclarecedoras. Duas delas são exemplares: em carta datada de 14 de fevereiro de 1952, registra-se a solicitação de vaga para um jovem, com a seguinte justificativa: “[...] **o pai dele** [era] **pessoa pobre** e que [o trouxera] para a casa dos irmãos aqui em Natal, a fim de ver se educava-o [...]” (PINHEIRO, 1952, grifo nosso). Por isso, o solicitante pediu ao diretor que fizesse por ele o que estivesse ao seu alcance. Meses depois, em carta de 3 de novembro de 1952, a senhora Ana Barbosa, de Itaretama (atual município de Lajes), procurou saber se o gestor da Instituição aceitaria um garoto cuja família era paupérrima. Nos seguintes termos, afirma: “**O menino é pobríssimo** mas tem ideia de desenvolver a inteligência. **Será uma caridade** se V.sa aceitar o menino neste educandário [...]. Espero resposta satisfatória” (BARBOSA, 1952, grifos nossos).

Dez anos após a edição da Lei Orgânica do Ensino Industrial, que, entre outras diretrizes, procurou romper a concepção caritativa (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000) atribuída às escolas da rede federal, as solicitações de vagas enviadas ao diretor da Escola Industrial de Natal, cujos argumentos, em geral, apresentavam a condição de pobreza do beneficiário como justificativa primordial, sugerem a permanência de representação, conforme Chartier (1990), com a qual setores da coletividade identificavam a Escola. Do mesmo modo, se os pedidos em nome de alunos carentes entram em discordância com a desejada mudança do perfil discente, expressa na legislação, também revelam discrepância com outra proposta legal: a exigência de exames vestibulares como processo de seleção de estudantes.

A carta de um pai, datada de 14 de janeiro de 1952, ilustra bem essa situação. No teor da missiva, registra-se: “Espero que o bom amigo, Diretor atual de minha antiga Escola de Aprendizes Artífices, da qual fui aluno até o 6º ano [...] **faça com que ingresse**, nesse Liceu, o meu filho ora recomendado” (VALE, 1952, grifo nosso). Cinco dias depois, o então diretor, Jeremias Pinheiro, recebeu carta de um professor com pedido semelhante: “atrevo-me [...] a solicitar-lhe a benevolência para com os meus alunos que vão prestar exames aí [...]. Antecipadamente lhe **agradeço o que puder fazer** por eles” (PESSOA FILHO, 1952, grifo nosso). Ainda em fevereiro de 1952, novo pleito apela para a intervenção do diretor na admissão de outro estudante, com o seguinte argumento: “o pai dele veio pedir-me para interessar-me, junto a você, no sentido de conseguir educar-se [...]. Agradeço-lhe todo **o seu interesse**” (PINHEIRO, 1952, grifo nosso).

A exigência de exame vestibular para admissão à Escola Industrial de Natal constituía, de fato, mudança significativa determinada pela legislação. Mas, a julgar pelos pedidos descritos, eivados de apelos clientelistas que perduravam na sociedade brasileira, a direção da

Instituição recebeu variadas pressões no sentido de minimizar aquele critério de seleção. Contrariado com a situação, o diretor da Escola, em resposta a uma das múltiplas solicitações a ele endereçadas, reagiu de forma incisiva: “[...] Esclareço-lhe, ainda, que, antes de tudo, o menino deverá submeter-se ao exame de admissão na época oportuna, para, depois de aprovado e classificado, ser, então, matriculado na 1ª série do Curso Ginásial Básico [...]” (CÂMARA FILHO, 1952).

Sobre a condição especial de admissão exigida na Lei Orgânica do Ensino Industrial, em função da qual os estudantes deveriam possuir capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares propostos, Fonseca (1986, p. 14) afirma que “pela primeira vez as escolas federais iriam aplicar psicotécnica na seleção de candidatos.” Esse critério de admissão, articulado a outra exigência, a aprovação em exames vestibulares, foi um avanço essencial, na apreciação do autor, pois “o ensino industrial já não cuidava mais de encher as suas escolas com qualquer tipo de meninos. Agora, selecionava-os e rejeitava os que não apresentassem determinados índices de aptidão [...], **formando uma verdadeira elite para a indústria**” (FONSECA, 1986, p. 15, grifo nosso). Mas as modificações ocorridas na legislação federal foram, de fato, efetivadas? E quanto aos seus objetivos, pode-se afirmar que foram plenamente alcançados?

É cabível ainda questionarmos: se as determinações da Lei Orgânica do Ensino industrial já não direcionavam oficialmente esse tipo de instrução para os *desvalidos da fortuna*, qual seria o perfil socioeconômico dos estudantes da Escola Industrial de Natal no período posterior à edição da referida Lei? As ocupações profissionais de seus pais e a procedência espacial na comunidade envolvente diferiam substancialmente daquelas verificadas na fase anterior?

Embora a documentação preservada só identifique a profissão dos pais de alunos nos três primeiros anos de vigência da Lei Orgânica do Ensino Industrial – o que sem dúvida constitui lacuna considerável –, ainda assim, compõe amostragem apreciável do perfil socioeconômico predominante no corpo discente da Escola Industrial de Natal. No conjunto de trinta e quatro atividades profissionais catalogadas, seis se destacam: funcionários públicos civis, agricultores, negociantes, militares, jornaleiros e pedreiros. A somatória dessas atividades constitui cerca de 70% do total de 328 ocupações paternas identificadas no período. Excetuando-se a inusitada matrícula de um estudante, em fevereiro de 1942 (morador da Travessa Extremoz, 254, Cidade Alta, eliminado em julho do mesmo ano por excesso de faltas), cujo pai, Vital Fernandes Oliveira, identificou-se como fazendeiro, as demais profissões, em geral, relacionavam-se com atividades tradicionalmente exercidas por setores

sociais desfavorecidos. Sobretudo se inferirmos que os funcionários públicos eram de escalões hierárquicos inferiores, os negociantes eram de pequenos empreendimentos e os militares de baixa patente (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1942).

Considerando-se que as atividades profissionais dos pais apresentam, em geral, relações com suas condições sociais e que, por vezes, tais condições possuem vínculos com a localização da moradia familiar – embora não de forma automática, como observado anteriormente –, seria o caso de examinarmos: quanto à procedência socioespacial dos alunos, verificou-se modificação significativa no período posterior à vigência da Lei Orgânica do Ensino Industrial?

Na investigação realizada, identificamos a localização de 3.438 residências dos alunos matriculados na Escola. Desse total, 1.593 residiam no Alecrim. Na Cidade Alta, 510. Nas Rocas, 244. No Tirol, 210 e, em Petrópolis<sup>64</sup>, 200. Do bairro Quintas, procediam 180. Enquanto de Lagoa Seca tínhamos 144, do Barro Vermelho, 91 e de Parnamirim, 53 alunos (procedência que aparece nos documentos a partir de 1953). Os demais procediam, em menor quantidade, da Ribeira, Santos Reis, Igapó, Praia do Meio e Dix-Sept Rosado (antigo Carrasco). A partir dos anos 1960, identificamos alunos procedentes de bairros de formação mais recente, a exemplo de Felipe Camarão, Nova Descoberta, Nordeste e Lagoa Nova (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1942-1963).

Nessa fase de transição, as matrículas dos alunos cujas moradias foram identificadas apresentam a ascendência de cinco bairros: Alecrim, Cidade Alta, Rocas, Tirol e Petrópolis (os dois últimos desmembrados de Cidade Nova, em 1947). Desses bairros, emanava cerca de 80% dos estudantes matriculados na Escola Industrial de Natal, sendo a maioria oriunda do Alecrim, com 46,3% do total registrado. Considerando-se, como já aludido, a inexistência de relação necessariamente direta entre a localização da residência e a condição social dos indivíduos, compreende-se o contingente de estudantes oriundos dos bairros Cidade Alta, Tirol e Petrópolis. Como explicamos anteriormente, esses três bairros abrigavam moradores de variadas condições sociais, inclusive da elite natalense; mas também famílias humildes, gradualmente excluídas pela especulação imobiliária (SOUZA, 2008).

Constatamos, por exemplo, assim como verificado na primeira fase, que entre os pais dos alunos residentes na Avenida Rio Branco, na Cidade Alta – então uma das principais vias do município – havia aqueles com atividades profissionais simples, como agricultor, pequeno

---

<sup>64</sup> Com a divisão do outrora Cidade Nova, formaram-se dois bairros distintos (Tirol e Petrópolis) oficializados pela Lei nº 251, de 30 de setembro de 1947.

negociante e tipógrafo (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1940-1944). Por outro lado, manteve-se a presença expressiva de alunos procedentes do Alecrim e das Rocas, bairros historicamente constituídos por migrantes do sertão, pescadores e proletários, cuja simplicidade foi registrada por Cascudo (1999), em *História da cidade do Natal*.

Contudo, a partir da década de 1950, alunos de novos bairros periféricos começaram a ingressar na Instituição em crescente amplitude, a exemplo dos estudantes provenientes de Quintas e Lagoa Seca. Ademais, verificou-se gradual admissão de jovens originários de Parnamirim, localidade situada nos arredores de Natal que, em 17 de dezembro de 1958, seria desmembrada da capital potiguar e elevada à categoria de cidade (CASCUDO, 1968). Nessa fase, a Escola Industrial oferecia a esses jovens cursos ginásiais com o propósito de estimular vocações ou possibilitar a continuidade dos estudos secundários, conforme apregoadado na legislação federal (BRASIL, 1959).

A partir de 1963, o foco seria redefinido com a instalação de cursos técnicos direcionados para as necessidades do mercado de trabalho, inovação que baliza o início da terceira fase do percurso histórico sob análise. Ao adotar o fluxo dos discentes, como representativo da relação entre instituição escolar e comunidade envolvente, Magalhães (2004) considera, dentre indicadores fundamentais, a política de acesso, a origem geográfica, econômica e sociocultural dos sujeitos da educação. Nesse sentido, em que medida a mudança ocorrida na proposta de formação profissional impactaria a forma de admissão dos alunos, o perfil social discente predominante na Instituição e a procedência geográfica dos integrantes de seu quadro estudantil?

Desde a vigência do Decreto nº 47.038 de 1959, o processo de admissão dos alunos foi parcialmente alterado. A obrigatoriedade do exame vestibular – instituída pela Lei Orgânica do Ensino Industrial – foi abrandada na medida em que condicionava sua realização aos casos nos quais a demanda estudantil fosse superior à quantidade de vagas disponíveis. Sob tais condições, os pleiteantes teriam que, necessariamente, obter aprovação em concurso. (BRASIL 1959b). Contudo, a Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não faz referências diretas à citada flexibilização (BRASIL, 1961).

Nesse sentido, considerando-se a relativa autonomia administrativa concedida às escolas da rede federal de ensino, a LDB não trouxe maiores inovações no processo de recrutamento do corpo discente. De qualquer modo, a partir de 1963, duas mudanças provocaram expectativas favoráveis e ampliaram a demanda estudantil: a implantação de cursos técnicos na Escola Industrial de Natal e a inauguração de novas e amplas instalações,

em 1967, na então Escola Industrial Federal. A crescente demanda reafirmou, na prática, a obrigatoriedade do exame vestibular no processo de admissão dos alunos. Inclusive nos cursos ginasiais, cujo último exame ocorrera em 1969.

Assim, as turmas de 1970 foram as últimas a ingressar na Instituição naquela modalidade de ensino – já sob a denominação de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte – e, no ano seguinte, os referidos cursos foram oficialmente abolidos (BRASIL, 1971). Por esse motivo, após as turmas concluintes de 1973 e 1974 (retardatários), não houve mais curso ginásial na Instituição<sup>65</sup>.

Nessa mesma fase, os candidatos aos cursos técnicos deveriam cumprir os seguintes pré-requisitos: não ser portador de doença contagiosa; estar vacinado contra a varíola; ter concluído o primeiro ciclo de qualquer dos ramos e ensino de grau médio; possuir capacidade física para os trabalhos escolares que precisasse realizar e estar em dia com as obrigações do serviço militar (BRASIL, 1959b). Observa-se, assim, a manutenção das preocupações de ordem sanitária e a dispensa de idade mínima, desde que o candidato cumprisse os demais critérios. Quanto ao exame vestibular, continuou constituído de três avaliações: uma de natureza psicotécnica (Aptidão Mental) e duas de conhecimentos básicos em Português e Matemática, sendo a nota final correspondente à média aritmética entre as três avaliações realizadas. Estariam os *desfavorecidos da fortuna*, outrora alunos preferenciais, aliados desse processo seletivo? Ocorreria, enfim, a depuração do corpo discente prevista por Fonseca (1986) desde a decretação da Lei Orgânica do Ensino Industrial?

Diante desses questionamentos, convém ponderarmos que o Regulamento do Ensino Industrial, então em vigor, assegurava àqueles que tivessem o certificado de conclusão do 1º ciclo do ensino industrial, a oportunidade de concorrer às vagas de cursos técnicos (BRASIL, 1959b). Some-se a isso a manutenção de reiterada dualidade na educação brasileira (ROMANELLI, 2006), mais as mudanças em curso na sociedade e perceberemos quão imprecisas serão as interpretações precipitadas. Nessa fase, nos termos da equação enunciada, verificamos que centenas de alunos com o perfil social predominante nas décadas anteriores estavam aptos a concorrer às vagas disponibilizadas. Ou seja, a suposta “depuração” não impedia o acesso dos denominados *desfavorecidos da fortuna*.

Ao mesmo tempo, embora muitos ainda vissem a educação secundária profissionalizante como direcionada para segmentos específicos da coletividade, vislumbravam-se alterações no imaginário social. Ademais, em 1975, a Escola registrou a

---

<sup>65</sup> De acordo com os objetivos do nosso trabalho, doravante o foco da investigação recai sobre os cursos técnicos.

primeira matrícula feminina, quando Neuma Sueli Marinho de Bastos, filha de militar transferido do Rio de Janeiro, ingressou no curso de Edificações e rompeu a unidade de gênero até então vigente. No ano seguinte, 607 candidatas concorreram às vagas do ensino técnico, tendo 129 delas obtido aprovação (MEDEIROS, 2011). Sendo as representações, individuais ou coletivas, visões de mundo, construções mentais sócio-históricas (CHARTIER, 1990), no decorrer das décadas de 1960 e 1970, registrou-se paulatina valorização do ensino técnico, reduzindo preconceitos e alargando horizontes. Nessa fase, as matrículas iniciais (56, em 1963) saltaram para 321, em 1971, com acréscimo de aproximadamente 575% (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1963). Em que medida tudo isso impactou o perfil socioeconômico do corpo discente escolar?

Os Livros de Matrículas dessa fase não registram as profissões de pais ou responsáveis. Entretanto, como sugere Magalhães (2004), a investigação sobre uma instituição escolar não se limita à análise de sua documentação escrita. Evidentemente outros recursos metodológicos, com as precauções necessárias, viabilizam respostas satisfatórias às questões da pesquisa. No nosso caso, recorreremos a depoimentos de ex-alunos dos cursos técnicos. O que revelam, então, tais depoimentos?

Em um universo de 70 egressos da Escola, identificamos, entre seus pais ou responsáveis, 2 pensionistas e 24 diferentes atividades profissionais exercidas. Dentre essas, as mais citadas foram: funcionários públicos (20, sendo 12 deles federais); militares (8); comerciantes (7); motoristas (5) e professores (3, sendo 1 da própria Escola). Entre as profissões citadas 2 vezes, temos: carpinteiro, comerciário, corretor de imóveis, encanador, marceneiro e mestre de obra. Aquelas citadas apenas 1 vez, foram: agricultor, autônomo, auxiliar de serviços gerais, barbeiro, marchante, mecânico, médico, piloto da Força Aérea Brasileira, pintor de automóveis, pedreiro, pescador, prático de farmácia e técnico em eletrônica.

Nesse conjunto, observa-se a permanência de profissões de baixa remuneração e frágil prestígio social. Mas se nota acentuada presença de funcionários públicos federais, cujas remunerações e prestígio social são historicamente superiores àqueles vinculados às esferas estaduais e municipais. Nas duas fases anteriores, por exemplo, nenhum dos identificados como servidores públicos situava-se no âmbito federal. Podemos citar também a presença de professores; em especial, pelo fato de um deles lecionar na então Escola Industrial de Natal, o que sugere confiabilidade na Instituição. O mesmo se aplica a uma funcionária da Escola (portanto, funcionária pública federal), cujo filho estudava na Instituição. Contudo, indícios mais visíveis das mudanças em curso foram os registros de 1 (um) médico, 1 (um) piloto da

FAB e proprietários de grandes empreendimentos comerciais entre os responsáveis pelos estudantes matriculados.

O testemunho de Gilson Gomes de Medeiros<sup>66</sup>, ex-aluno dessa fase da Escola, revela permanências, mas, sobretudo, as mudanças assinaladas. Conforme seu depoimento, nas turmas de 1970, quando ingressou na ETFRN, encontravam-se estudantes oriundos de diferentes classes sociais. Conviviam, por exemplo, alunos de famílias paupérrimas e filhos de proprietários das empresas *Casa Régio* e *J. Resende*, redes de lojas de eletrodomésticos que, nos anos 1970, estiveram entre as maiores do Rio Grande do Norte. No ano anterior, Gilson Gomes, quando ainda era aluno concluinte do curso primário no Colégio Marista, instituição de ensino particular elitizada, mantida pela Igreja Católica, estimulou seus colegas de turma a prestarem o exame de admissão à Escola Técnica Federal. Pouco depois, ouviu de alguns deles resposta emblemática: “Mamãe não concordou, porque **lá é muito misturado**” (grifo nosso).

Como se intui, perduravam resquícios de preconceito contra a origem social de alunos da Escola. Ressalve-se, no entanto, que essa negativa não era por se tratar, como outrora, de instituição educativa específica para pobres. A ressalva incidia, basicamente, sobre a heterogênea composição social do corpo discente, muito embora deixe transparecer o reconhecimento de mudança ocorrida. Da mesma forma, indica como representações (individuais ou coletivas) são constituídas e reconstituídas historicamente (CHARTIER, 1990). Apesar do episódio citado, o ex-aluno do Colégio Marista participou do processo seletivo e ingressou na ETFRN.

Por essa época, diferente do ocorrido nas fases anteriores, alunos oriundos de colégios da rede privada de ensino já não eram exceções no ambiente escolar, e grupos de estudantes de classe média ampliaram a demanda pela formação nos cursos técnicos, principalmente em Edificações e Eletrotécnica. A perspectiva da empregabilidade, entre outros fatores, e a considerável aprovação de seus egressos no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em especial nas engenharias, impulsionaram a concorrência de filhos da classe média no processo seletivo da Escola Técnica Federal.

---

<sup>66</sup> Conforme entrevista concedida ao autor em 24 de março de 2014.

Nessa fase do percurso histórico institucional, constatava-se, de acordo com os dados coletados por Medeiros (2011, p. 99),

processo lento, mas contínuo de elitização da clientela escolar da ETFRN, como o demonstrava uma análise comparativa da caracterização socioeconômica dos alunos ingressantes entre 1974 e 1977. Nesse período, a presença dos grupos carentes e intermediários (A, B e C) diminuíra de 74,6% para 65,2%. Em 1978, esse índice baixara para 62,8%, e, no ano seguinte, atingira 58%, situação que, segundo o Setor de Serviço Social refletia a necessidade de mudanças nos critérios de seleção de candidatos.

Já na década de 1970, o perfil socioeconômico estudantil manteve sua base na Instituição, mas recebeu crescente ingresso de alunos e alunas de diferentes condições sociais. A ex-professora Maria Selma da Câmara Lima Pereira, integrante da equipe de assessores pedagógicos na gestão do professor João Faustino (1968-1971), testemunhou a gradual mudança ocorrida na representação da Escola Técnica Federal na sociedade natalense. Em depoimento citado por Medeiros (2011, p. 97), ela afirmou que, de instituição educativa para meninos pobres, a exemplo do ocorrido nas fases anteriores, com a implantação dos cursos técnicos e de laboratórios importados do Leste Europeu, a Escola passou a acolher

os ‘filhos de papai’ que queriam fazer algum curso da área das engenharias. [...] Experiência do meu filho mais velho que é arquiteto. Ele diz que a maior aula de vida que ele teve foi na Escola Técnica, porque lá conviveu com gente de todos os níveis, e [...] ele tinha coisas na vida que não dava valor e outras pessoas não tinham.

Como é perceptível, na terceira fase do percurso histórico investigado, a crescente presença de estudantes de classe média impactou a composição do corpo discente da Escola. Uma plausível razão para as mudanças ocorridas encontramos na expansão das perspectivas profissionais para os alunos. Na Figura 18, temos o registro de evento simbólico.

**Figura 18** – Cerimônia de premiação do *Melhor Aluno* do curso de Mecânica, patrocinada pela Volkswagen (1973)



Fonte: Arquivo do IFRN, Campus Natal-Central.

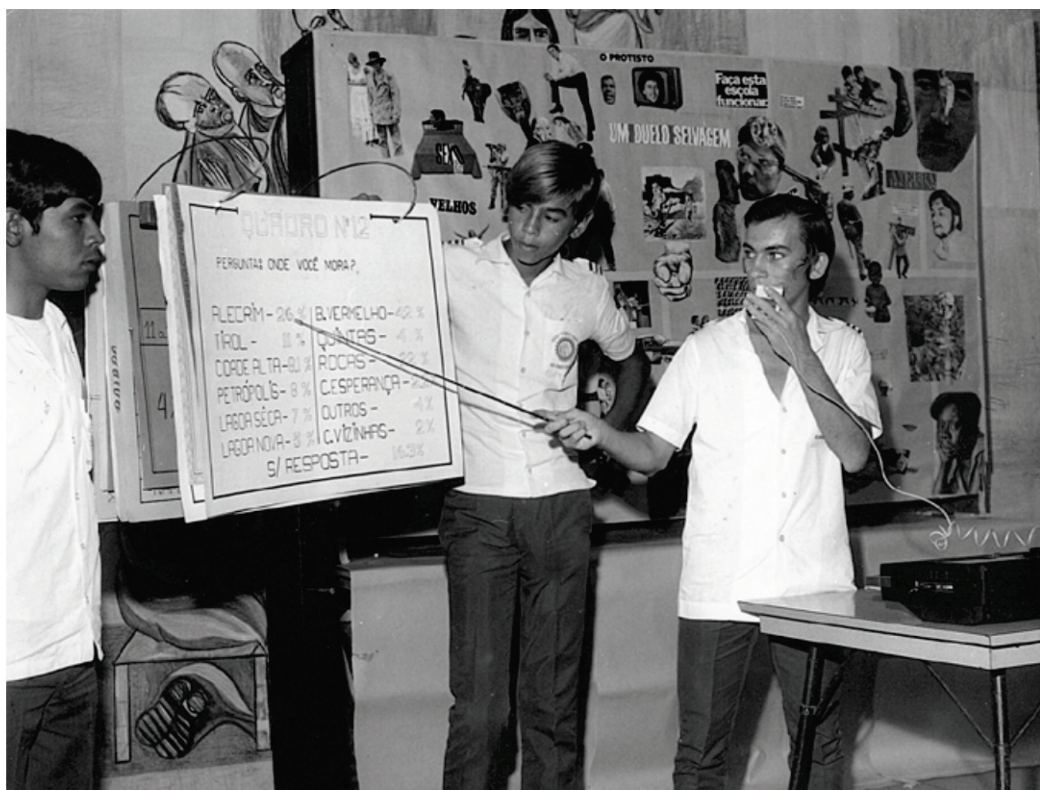
Convênios e premiações promovidas pela Escola, patrocinadas por empresa de porte internacional, na presença de colegas, professores, gestores e familiares, a exemplo da registrada na Figura 18, estimulavam o corpo discente e atraíam novos estudantes de diferentes condições sociais. Considerando-se as variações ocorridas nesse sentido, quais seriam aquelas observáveis quanto à procedência geográfica dos alunos? A julgar pelo trabalho “*Eu e os outros*”, apresentado à comunidade escolar em 1969, sob a orientação do Serviço Social da ETRN, a temática não foi negligenciada na Instituição.

Pelo contrário, a partir do questionamento *onde você mora?*, estudantes do ginásio industrial foram orientados a pesquisar a procedência geográfica de seus pares. O assunto não lhes era estranho. No cotidiano escolar, aquela pergunta era repetida em profusão; seja entre colegas, seja entre recém-conhecidos. Da mesma forma, apresentava relação com interesses da gestão escolar. No final da década de 1960, com a composição do corpo discente, cada vez mais complexa, o Serviço Social da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte procurava entender as mudanças ocorridas e pesquisou a procedência de seus alunos.

É o que se infere da fotografia reproduzida a seguir, “enquanto representação (interpretação) produzida por determinado grupo de sujeitos sociais, sendo possível identificar

posições e interesses desse grupo (ou fornecer pistas para tal identificação)” (CIAVATTA, 2002, p. 26), conforme representada na Figura 19.

**Figura 19** – Apresentação do trabalho discente “*Eu e os outros*” (1969)



**Fonte:** Arquivo do IFRN, Campus Natal-Central.

Como se observa na Figura 19, a pesquisa evidenciou que a maioria do corpo discente escolar era composta de alunos originários de 10 bairros de Natal: Alecrim, Tirol, Cidade Alta, Petrópolis, Lagoa Seca, Lagoa Nova, Barro Vermelho, Quintas, Rocas e Cidade da Esperança. O Alecrim era o principal polo emissor, com percentual de 26% do total de alunos matriculados no ginásio industrial. Mas a oferta desse curso estava com os dias contados e o foco da formação escolar profissional deslocara-se para os cursos técnicos. Desde então, Natal cresceu, novos bairros reconfiguraram o ordenamento urbano e, a partir de 1967, a Escola instalou-se em seu terceiro endereço, na Avenida Salgado Filho, nos limites da cidade.

Magalhães (2004, p. 69) é categórico ao afirmar: “As instituições educativas constituem realidades em constante transformação interna no e pelo relacionamento com a realidade envolvente”. Se a ETRN atraía estudantes com diferentes perfis sociais, qual seria a procedência geográfica de seus alunos dos cursos técnicos? O Quadro 9 registra as residências identificadas daqueles matriculados nas primeiras séries:

**Quadro 9** – Corpo discente: procedência geográfica. 1ª Série dos cursos técnicos (1963-1971)

Bairro/Cidade	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	Total
Alecrim	24	20	31	34	28	20	42	65	29	293
Areia Preta								1	2	3
Baldo		1	1	1					1	4
Barro Vermelho	1			3	1	3	7	9	3	27
Cidade Alta	8	4	5	9	12	9	25	35	35	142
Cidade da Esperança					1			1	1	3
Ceará-Mirim								3		3
*Conceição			2		1		1			4
Dix-Sept Rosado					3		2			5
Felipe Camarão								1		1
Igapó							1	1		2
Lagoa Seca	1	4	7	5	6	1	8	14	4	50
Lagoa Nova						4	3	8	5	20
Macaíba								1		1
**Morro Branco						1	1	1		3
Neópolis									6	6
Nísia Floresta						1				1
Nova Descoberta	1	1	1		1	1		1		6
Parnamirim		1			1	6	12	5	2	27
Petrópolis	7	3	2	2	2	3	7	10	5	41
Praia do Meio						1	1	1		3
*Potilândia								7	3	10
Quintas	4	4	7	5	8	5	8	12	5	58
Ribeira					1		1	3	1	6
Rocas	4	2	3	2	7	5	2	5	4	34
Santos Reis		1		1	1		2	2	1	8
S. José de Mipibú							3	1		4
Tirol	4	2	4	4	4	4	8	25	10	65
<b>Total (Identificadas)</b>	<b>54</b>	<b>43</b>	<b>63</b>	<b>66</b>	<b>77</b>	<b>64</b>	<b>134</b>	<b>212</b>	<b>*117</b>	<b>830</b>

Fonte: Livros de Matrícula (1963-1971). Arquivo IFRN, Campus Natal-Central.

Notas: \*\*“Criados por leis sancionadas pela administração municipal [Conceição e Potilândia] tiveram vida efêmera” (EMERENCIANO, s.d, p. 1-2). Suas antigas delimitações diluíram-se entre os bairros de Lagoa Seca, Alecrim, Nova Descoberta e Lagoa Nova. \*\* Morro Branco corresponde à localidade que se estende entre três bairros: Tirol, Lagoa Nova e Nova Descoberta.

No período analisado, o total de matrículas nas primeiras séries somou 1.091 alunos (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL:1963-1972). Da somatória, identificamos 830 residências. Isto é, cerca de 76% dos endereços registrados. O que nos informam os dados do Quadro 9? Inicialmente, a progressiva atração da Escola sobre estudantes de diferentes áreas da comunidade envolvente. Concomitante ao crescimento urbano de Natal e de seu entorno, em 1963, a Escola Industrial de Natal matriculou estudantes de 9 áreas distintas. Em 1970, já

sob a denominação de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, inscreveu educandos de 23 diferentes espaços urbanos: 19 bairros de Natal e 4 cidades circunvizinhas.

Destaca-se a permanência do Alecrim como principal polo irradiador do alunado da Instituição, com aproximadamente 35% da procedência estudantil identificada. Segundo Souza (2008), ali prosperou comércio popular, mas a composição social de seus moradores não apresentou alterações significativas. Na década de 1960, era o bairro mais populoso de Natal e a relativa proximidade com a Avenida Rio Branco favorecia o acesso de seus estudantes à sede da Escola. Entretanto, embora a mudança da Instituição para a Avenida Salgado Filho (Morro Branco, Tirol), em 1967, tenha dificultado o deslocamento de alunos provenientes do Alecrim, o bairro manteve o principal fluxo estudantil em direção à Escola.

Os alunos provenientes da Cidade Alta, segundo grupo mais numeroso, correspondiam a 17% do total identificado. Nesse período (1963-1971), verificaram-se consideráveis mudanças no bairro: o avanço das atividades mercantis e bancárias, com a conseqüente redução de áreas residenciais, de modo que famílias residentes nas principais vias, a exemplo da Rio Branco, Pincesa Isabel e João Pessoa, mudaram-se para outras áreas da cidade (SOUZA, 2008). Portanto, o expressivo número de alunos procedentes da Cidade Alta era composto, entre outros segmentos, por remanescentes dos antigos moradores e, conforme a documentação examinada, por inquilinos da Casa do Estudante do Rio Grande do Norte (CERN), que, desde 1956, ocupavam o prédio da antiga Escola de Aprendizes Artífices (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1963-1972).

Se, nessa fase, o Alecrim e a Cidade Alta mantiveram-se entre os bairros com maior número de estudantes matriculados, com perfil socioeconômico assemelhado àquele constatado nas fases anteriores, de onde vinham os alunos de famílias com maior poder aquisitivo? Uma hipótese plausível é que, diferente do ocorrido nas fases de proteção social e de transição, com o reordenamento urbano ocorrido em Natal, nos anos 1960-1970, a especulação imobiliária acelerou a exclusão de antigos moradores de áreas valorizadas, a exemplo da outrora Cidade Nova (Tirol e Petrópolis) e Barro Vermelho. De maneira que alunos desses bairros, situados, respectivamente, na terceira, sexta e oitava posições na classificação da procedência espacial discente, conforme expressa na Figura 20, eram representativos dos estudantes oriundos de famílias de classe média. A partir de 1968, alunos provenientes de Lagoa Nova (nono colocado) se incorporariam a esse grupo.

**Figura 20** – Mapa de Natal, com endereços da Instituição (1909-1971) e procedência espacial do corpo discente (1963-1971)



Fonte: Mapa elaborado a partir de original disponível em: [www.semurb.com.br](http://www.semurb.com.br).  
Elaboração: Juliano Lima Barreto.

Por outro lado, como se observa na Figura 20, Quintas e Lagoa Seca (quarto e quinto colocados) suplantaram as Rocas (sétimo) como polos emissores de alunos de famílias proletárias ou de classe média baixa, que ainda formariam a base do corpo discente escolar. Outra mudança registrada constatou-se no ingresso de estudantes residentes em cidades circunvizinhas. Os oriundos de Parnamirim (oitavo colocado, juntamente com Barro Vermelho) já se faziam presentes na Escola desde os anos 1950. A eles se juntaram, a partir de 1968, aqueles procedentes de Nísia Floresta, São José de Mipibú, Ceará-Mirim e Macaíba, cidades que atualmente (2015) integram a Região Metropolitana de Natal.

Diante das mudanças verificadas no processo seletivo, no perfil socioeconômico do corpo discente e na capacidade da instituição escolar investigada, para atrair contingente estudantil de diferentes procedências geográficas, uma questão torna-se incontornável: nessa fase do percurso histórico institucional, quais seriam os fatores decisivos para os resultados registrados? Seria razoável anotarmos entre estes a crescente sintonia com os objetivos da formação escolar profissional de seus alunos? Quais seriam os indícios e evidências históricas? É o que procuraremos demonstrar no capítulo seguinte.

## 5 EM BUSCA DE EGRESSOS: APROVEITAMENTO ESCOLAR E DESTINO DE VIDA DOS FORMADOS

No capítulo 3, procuramos demonstrar como a finalidade oficial da instituição escolar investigada e a formação profissional, em sua relação com a sociedade, caracterizaram, sob determinadas condições históricas existentes, três fases distintas do percurso histórico institucional. Neste capítulo, buscaremos, na análise dos destinos de vida de seus egressos, conforme Magalhães (2004) e Nosella e Buffa (2009), indícios e evidências que reafirmem a nossa tese. A argumentação que se segue orienta-se por esse objetivo epistemológico.

### 5.1 Aonde foram os artífices?

A base teórica que sustenta nossa investigação, tal como explicitamos no desenrolar dos capítulos, “não reduz o conhecimento à internalidade da instituição, sua descrição, representação e avaliação curricular processual” (MAGALHÃES, 2004, p.117). Sendo de natureza relacional, considera o aproveitamento escolar – manifesto em apropriações de saberes, técnicas, capacidade, valores – e o destino de vida dos sujeitos, como elementos relevantes da análise empreendida. Mas como reconstituir os passos de egressos na fase inicial da história institucional (1910-1942), considerando-se seus objetivos oficiais, e aferir indicadores da formação escolar profissionalizante ali realizada?

Nosso desafio principia com as conhecidas dificuldades na obtenção das informações sobre educação no Brasil, o que se confirma nas palavras de Cunha (2000, p. 91): “Foi somente em 1931 que surgiu um Convênio Interestadual de Estatísticas Educacionais, visando à padronização dos procedimentos de registro e tabulação de dados desse campo”. Por óbvio, o problema agrava-se ainda mais quando se estuda o período anterior. Contudo, mesmo após a criação do aludido Convênio, os registros apresentavam lacunas e imprecisões. Daí nos depararmos com tais dificuldades, sobretudo na primeira fase do percurso histórico escolar investigado. Diante delas, quais instrumentos da análise histórica utilizar? Afinal, era preciso implementar “*as operações que o pesquisador realiza para transformar os fatos em dados*” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 516, grifo do autor) e convertê-los em um conjunto articulado de indícios, capaz de sustentar nossa tese.

Apesar das dificuldades assinaladas, o passo inicial de nossa análise, neste capítulo, é o exame das matrículas realizadas no recorte temporal estudado. Essa opção metodológica

busca esclarecer a seguinte questão: quantos educandos ingressaram na Instituição no período de 1910 a 1942? Vejamos o Quadro 10, a seguir.

**Quadro 10** – Escola de Aprendizes Artífices/Liceu Industrial do Rio Grande do Norte. Matrículas nos cursos diurnos (1910-1942)

<b>Ano Letivo</b>	<b>1910</b>	<b>1911</b>	<b>1912</b>	<b>1913</b>	<b>1914</b>	<b>1915</b>	<b>1916</b>	<b>1917</b>	<b>1918</b>	<b>1919</b>	<b>1920</b>
<b>Matrículas</b>	100	83	120	120	136	136	148	123	*149	175	151
<b>Ano Letivo</b>	<b>1921</b>	<b>1922</b>	<b>1923</b>	<b>1924</b>	<b>1925</b>	<b>1926</b>	<b>1927</b>	<b>1928</b>	<b>1929</b>	<b>1930</b>	<b>1931</b>
<b>Matrículas</b>	151	176	165	185	203	308	351	195	130	200	164
<b>Ano Letivo</b>	<b>1932</b>	<b>1933</b>	<b>1934</b>	<b>1935</b>	<b>1936</b>	<b>1937</b>	<b>1938</b>	<b>1939</b>	<b>1940</b>	<b>1941</b>	<b>1942</b>
<b>Matrículas</b>	186	202	300	300	220	220	250	251	220	237	*165

Fontes: Quadro elaborado a partir dos dados catalogados por CUNHA (2000, p. 93-94), dos relatórios de ministros da Agricultura, Indústria e Comércio, e \*Livro de Matrícula.

Notas: 1) Alguns dados contidos nos relatórios divergem dos apresentados por Cunha (2000).

2) A partir de 25 de fevereiro de 1942, por determinação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, o Liceu Industrial passou a denominar-se Escola industrial de Natal.

Com base nos dados registrados no Quadro 10, temos o total de 6.220 alunos matriculados no período de 1910 a 1942. Sabendo-se que muitos desses, por razões diversas, não concluíam o curso, deparamo-nos com outro questionamento: nessa fase da história institucional, qual foi a taxa de conclusão nos cursos profissionalizantes realizados pelos menores educandos? Estaria dentro de índices considerados razoáveis? Novamente nos valem das contribuições de Cunha (2000, p. 109), cujos cálculos das taxas de conclusões, “isto é, a proporção de concluintes em um ano sobre o número de matrículas existentes cinco ou seis anos antes”, estão expressos na Tabela 3, organizada em quatro diferentes períodos analisados pelo autor citado.

**Tabela 3** – Escola de Aprendizes Artífices/Liceu Industrial do Rio Grande do Norte. Taxa de conclusão de curso (1910-1937)

<b>Período</b>	<b>1913-1916</b>	<b>1914-1917</b>	<b>1917-1920</b>	<b>1932-1937</b>
Percentual	4,1%	4,1%	2,4%	—

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados catalogados por CUNHA (2000, p. 109).

Avaliando-se os dados da Tabela 3, percebe-se que a taxa de conclusão, nos períodos citados, foi irrisória na Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte, oscilando

entre cerca de 4% e 2,4% dos alunos matriculados. Esse fato, entretanto, não era restrito à unidade escolar sediada em Natal. O testemunho de Cunha (2000, p. 108) confirma o enunciado: “São poucos os dados disponíveis para a avaliação das Escolas de Aprendizizes no que diz respeito à sua produção final ao longo dos anos [...]. Mesmo assim, é possível constatar o pequeno número de concluintes” nas unidades da rede federal de ensino industrial.

Sendo assim, constata-se que nem mesmo a “industrialização” da aprendizagem, à qual já nos referimos no capítulo 3, introduzida nas escolas de aprendizizes artífices, a partir de 1920, como estratégia de combate à evasão escolar e à ínfima produtividade, surtiu o efeito desejado (FONSECA, 1986). Em face das precárias estatísticas a esse respeito, como especificarmos o problema? Apesar das lacunas existentes na documentação consultada, dados reunidos nos relatórios de ministros da Agricultura, Indústria e Comércio, em mensagem governamental, na Sinopse Estatística do Rio Grande do Norte e nos Livros de Matrícula evidenciam o exíguo número de 49 formandos na fase da história institucional aqui analisada, como podemos analisar no Quadro 11

**Quadro 11** – Escola de Aprendizizes Artífices/Liceu Industrial do Rio Grande do Norte. Alunos formados (1910-1941)

Ano/ Período	1910-1915	1916	1917	1918	1920
<b>Formados</b>	5	4	5	8	3
Ano/ Período	1922	1923	1924-1927	1935	1938-1939/41
<b>Formados</b>	3	2	10	–	*9

Fontes: 1) Relatórios dos ministros da Agricultura, Indústria e Comércio (1915-1923).

2) RIO GRANDE DO NORTE. Mensagem lida perante o Congresso Legislativo na abertura da 1ª Sessão da 14ª Legislatura pelo governador José Augusto Bezerra de Medeiros, em 1º out. 1927. Natal: Typografia d'A República, 1927. 3) Sinopse Estatística do Rio Grande do Norte (1936).

4) LICEU INDUSTRIAL DE NATAL. Livros de matrícula (1938-1939, 1941).

Nota: \*Estimativa. Em 1938, 1939 e 1941, o número de alunos na 6ª série foi de 2, 3 e 4 alunos, respectivamente. Os concluintes de 1942 já integram o período da Escola Industrial de Natal.

Não obstante as lacunas observadas no Quadro 11, a tendência delineada é inequívoca. Pode-se questionar, por exemplo, os dados incompletos referentes à década de 1930 e ao período do Liceu Industrial (de janeiro de 1937 a fevereiro de 1942), mas os indícios são de que não houve mudanças significativas quanto ao número de alunos concluintes. No Quadro 11, verifica-se também que não foi possível especificar por ano os dados do recorte temporal 1924-1927. Entretanto, a média obtida no período corresponde a 2,5 alunos concluintes por ano, resultado muito abaixo das expectativas das autoridades. O mesmo raciocínio aplica-se

ao período de 1938-1939 e 1941, cujo total de matrículas na 6ª série (nos 5 cursos existentes) foi de 9 alunos, com média de 3 alunos concluintes por ano. Entretanto, essa é uma estimativa. Nesse caso, a documentação consultada não permite afirmar que, de fato, esses alunos concluíram o curso. Não raras vezes, o número era ainda menor. Seja por reprovações, expulsões ou desistências.

Diante dessa realidade, verificada desde a primeira turma de formandos, dezessete anos após a implantação da Escola de Aprendizes Artífices em Natal, o governador do Rio Grande do Norte, José Augusto Bezerra de Medeiros, em outubro de 1927, citou o problema em mensagem encaminhada à Assembleia Legislativa estadual. Na mensagem, o governador exaltou a instrução técnica realizada na Escola como espécie de passaporte para o futuro dos educandos. Entretanto, reconheceu “o pequeno grupo de técnicos fornecidos por aquele estabelecimento às indústrias do nosso Estado”. E ainda explicitou: “Das 2.933 matrículas verificadas naquela Escola desde a sua fundação concluíram os respectivos cursos 40 alumnos, distinguindo-se, entre eles, 4, que ocupam, naquela mesmo estabelecimento, funções de mestre e contra-mestre de oficinas” (RIO GRANDE DO NORTE, 1927, p. 149-150).

Como inferimos, o próprio governo estadual admitiu que a Escola, em decorrência do irrisório contingente de artífices formados, não cumpria, de forma satisfatória, o seu intento oficial, haja vista que, até 1927, dos 2.933 alunos matriculados<sup>67</sup> na Instituição, algo em torno de 1,4% concluiu os cursos ali ministrados. Considerando-se que, nesse período, 4 dos 40 alunos concluintes ingressaram na Escola, nas condições de mestre ou contramestre, então somente 36 desses concluintes estavam formados e disponíveis para trabalhar na indústria local. Os números são ainda mais eloquentes quando observamos quais cursos esses alunos concluíram.

De acordo com os relatórios ministeriais consultados, no período de 1915 a 1923, não existe registro da formatura de alunos no curso de Funilaria na Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte. De um total de 25 formandos, cujos cursos foram identificados, 5 concluíram Marcenaria, 4 diplomaram-se em Sapataria e 3 em Serralheria. O maior contingente (13 alunos) formou-se em Alfaiataria, curso artesanal por excelência (BRASIL, 1915-1923). Consequentemente, dos aludidos 25 concluintes, deduzidos os egressos de Alfaiataria, restaram apenas 12, supostamente direcionados para a indústria local.

---

<sup>67</sup> Os números registrados na mensagem do governador José Augusto (2.933 matriculados no período de 1910 a 1927) apresentam divergência com os dados publicados por Cunha (2000), segundo os quais foram 2.980. Portanto, há uma diferença correspondente a 47 alunos, ou cerca de 1,5%.

Entretanto, esses números entram em choque (no tocante aos formandos de Funilaria) com os dados da gestão escolar, no relatório de 1917. Naquele ano, 6 alunos concluíram a aprendizagem em suas respectivas oficinas: Amaro Pereira da Rocha Fagundes (Alfaiataria), Francisco Agostinho do Nascimento (Funilaria), Victalino Baptista da Rocha (Marcenaria), Celso Virginio de Oliveira, José Carlos Wanderley e José de Oliveira (Serralheria). Conforme o relatório do diretor Silvino Bezerra Neto, desde a sua fundação, a Escola formara 22 aprendizes, distribuídos da seguinte forma:

**Quadro 12** – Escola de Aprendizes Artífices. Alunos Formados (1910-1917)

Cursos	Concluintes
Alfaiataria	7
Marcenaria	6
Serralheria	5
Funilaria	2
Sapataria	2
<b>Total</b>	<b>22</b>

Fonte: Relatório apresentado ao ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, pelo diretor Silvino Bezerra Neto (1917, p. 21). (Elaboração própria)

Não obstante as divergências assinaladas, os relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e do diretor da Escola evidenciam o baixo índice de alunos formados no período analisado. A utilização de elementos quantitativos em nossa análise não significa privilegiá-los em detrimento da análise qualitativa, mas complementá-la. Em outras palavras: “A relação das técnicas *qualitativas* e as *quantitativas* não é, de maneira alguma, de oposição mas sim de complementaridade” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 541, grifos do autor). Ciente disso, comungamos a seguinte concepção: “A pesquisa histórica típica é aquela que tenta mostrar o comportamento no tempo dos fenômenos estudados, por isso para o historiador são essenciais as quantificações com expressão de *séries temporais*” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 541, grifo do autor), embora, nem sempre, como no nosso caso, as fontes permitam utilizá-las em períodos mais longos.

Sendo a Instituição estudada, nessa fase de seu percurso histórico, oficialmente direcionada para a formação de operários e contramestres para a indústria local, o alcance insuficiente desse objetivo estimulou diferentes explicações para a elevada evasão estudantil e

o suposto destino de vida dos concluintes. Na década de 1920, o engenheiro João Lüderitz, responsável pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, destacou-se entre aqueles que buscavam compreender o problema da evasão nas Escolas de Aprendizes Artífices e a situação de egressos (FONSECA, 1986).

Em relatórios apresentados ao ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, a quem estava subordinado, Lüderitz criticou a falta de interesse de proletários pela educação técnica profissionalizante, citando como exemplo a precoce saída das escolas após concluírem as primeiras séries do curso primário. Ao mesmo tempo, reconheceu aquela situação como resultante, entre outros motivos, da pouca atratividade das Escolas de Aprendizes Artífices e das necessidades de ordem econômica,

por não se poder exigir nas atuais condições de dificuldade de vida, que tem de enfrentar o pobre e mesmo o remediado, não se poder, dizia-se, exigir, que os pais consintam aos filhos permanecerem na escola além dos 12 anos; com esta idade não se tendo a veleidade de fazer do filho um doutor, mandando-o para os cursos secundários, de humanidades, exige-se dele que comece a ganhar a vida, empregando-se, alguns mesmo em misteres subalternos (LÜDERITZ apud CUNHA, 2000, p. 76).

Segundo Lüderitz, aqueles que precisavam “ganhar a vida” e saíam da Escola precocemente encontravam dificuldades. Seria o caso de perguntarmos: os que concluíam os cursos tinham destino diferente? No capítulo 3, delineamos a assimetria observada entre os cursos ministrados na Instituição e as necessidades da incipiente indústria local. Como seguir os passos de ex-alunos em direção a esse difuso mercado de trabalho? Aonde foram os aprendizes? Estudos desse tipo, sugere Magalhães (2004, p. 159), podem ser de natureza serial e biográfica, de “aprofundamento e seguimento, [...] podendo ainda recuperar-se, na base da representação e da apropriação, os escritos, os percursos profissionais, [...] testemunhos diretos e indiretos, produzidos intra e extra-instituição.”

Considerando-se o acompanhamento de egressos como representativo dos vínculos entre a escola e a sociedade, em que medida reconstituir destinos de vida de ex-alunos ampara a nossa tese? Seguindo a sugestão de Magalhães (2004), analisamos, por amostragem, testemunhos emblemáticos para a proposição defendida nesta investigação. Passemos, então, dos números às pessoas.

Por intermédio de relato escrito (testemunho direto, no termo definido por Magalhães) chegamos, por exemplo, a Evaristo Martins de Souza. Indicado pelo diretor Jeremias Pinheiro da Câmara Filho para escrever sobre os primeiros tempos da Instituição, no opúsculo

*Evocando o Passado de Nossa Escola*, Evaristo legou-nos precioso documento sobre sua trajetória estudantil e profissional. Trata-se de aluno da primeira turma da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte, de que se fez integrante a partir de 1º de fevereiro de 1910, aos 12 anos de idade. Inicialmente aprendiz de serralheiro, transferiu-se depois para a oficina de Marcenaria, ali permanecendo até 30 de novembro de 1916, quando foi diplomado. O que o seu depoimento nos revela, a partir de então?

Logo que me vi de posse do meu certificado, tratei de ganhar a vida afim de ajudar o meu pobre pai. Devo vos dizer lá fora, nesse tempo, pouco trabalhei pela arte, pois **ninguém queria confiar os seus serviços aos alunos que daqui saíssem**, em virtude do rotineiro método de ensino em que os mesmos foram instruídos. Seguindo a carreira de comércio, pois em janeiro de 1917 fui colocado como auxiliar de escrita da antiga Empresa Tração, Força e Luz, aí permaneci até o dia 16 de julho de 1920, por haver sido nomeado contra-mestre desta Escola, depois de um concurso prestado em novembro de 1919, sendo empossado nas minhas novas funções a 17 de julho de 1920 (SOUZA, 195?, p. 4, grifo nosso).

Como se percebe no testemunho do ex-aluno, além das limitações existentes no mercado de trabalho, dada às fragilidades da economia local, especialmente na indústria, os escassos empregadores não confiavam na formação profissional de egressos da Escola de Aprendizes Artífices. Esse é um indicador de que, mesmo com o atraso evidente do setor industrial norte-rio-grandense, o ensino ministrado na Escola era considerado obsoleto.

Saliente-se que Evaristo Martins de Souza integrou o grupo de alunos com melhor aproveitamento escolar, tendo recebido premiação em 1913, inclusive pecuniária, em cerimônia presidida pelo governador Alberto de Albuquerque Maranhão (SOUZA, 195?). Entretanto, não conseguiu exercer, na incipiente indústria local, a atividade profissional para a qual se diplomara. Após a sua formação como artífice, ingressou no mercado de trabalho em área distinta da sua, só retornando às atividades na marcenaria em 1920, quando voltou à Escola como contramestre. O que dizer, então, sobre as possibilidades de inserção profissional na indústria, contando com um quadro de alunos evadidos, com cursos incompletos?

Com o seu retorno à Escola de Aprendizes Artífices, Evaristo Martins construiu longa carreira profissional que o tornou referência na Instituição, não só na sua área de atuação, a

Marcenaria, mas também no conhecimento da história institucional<sup>68</sup>. Nesse sentido, o seu depoimento reveste-se de especial relevância ao desnudar aspectos de sua trajetória pessoal e, igualmente, indícios da movimentação coletiva de egressos e de suas dificuldades no mercado de trabalho. Não nos esqueçamos, como já referido no capítulo 3, de que, até 1920, não tínhamos nenhuma indústria da madeira oficialmente registrada no Rio Grande do Norte (SOUZA, 1989), situação assemelhada a outros ofícios ensinados na Escola, o que implica inferirmos que as dificuldades enfrentadas por Evaristo, em suas tentativas de inserção profissional, decorriam de receios dos proprietários de pequenas oficinas particulares.

Por meio de relatos indiretos, chegamos aos concluintes da turma de 1915: Joaquim Francisco Carneiro (Serralheria), Antônio Gomes da Rocha Fagundes, Francisco Leite de Carvalho e Salvador Carneiro (Alfaiataria). Os quatro concluíram seus respectivos cursos em 24 de novembro de 1915, mas só receberam os diplomas e as ferramentas às quais fizeram jus em cerimônia realizada em 7 de julho de 1916, presidida pelo então diretor da Escola de Aprendizes Artífices, Dr. Silvino Bezerra Netto (ESCOLA..., 1916). Quais seriam os percursos profissionais desses menores artífices?

Três deles não deixaram maiores vestígios de suas trajetórias, mas identificamos passos do egresso Antônio Gomes da Rocha Fagundes. Diferente de muitos menores que estudaram na Instituição, Antônio Fagundes já era alfabetizado quando ali ingressou, em 1912. Dedicado aos estudos, cursou simultaneamente Alfaiataria na Escola de Aprendizes Artífices e a formação docente na Escola Normal de Natal, concluindo os dois cursos em 1915. “Logo em seguida iniciou [...] o seu magistério, na cidade de Açú, no Grupo Escolar Ten-Cel. José Correia, para o qual fora nomeado Diretor. Além da direção da Escola, [...] regeu igualmente as cadeiras de Português, Matemática e Geografia” (MELQUÍADES, 1985, p. 67). Nesse registro, fica evidente que, concluído os dois cursos, Antônio Fagundes privilegiou a formação no magistério.

Nos dados biográficos de sua trajetória, constata-se que o fugaz exercício da alfaiataria ocorreu por diletantismo. Em 1916, por exemplo, ele foi o responsável pelo corte e costura das fardas dos concluintes da Escola de Aprendizes Artífices, cuja modelagem teve como base o fardamento de oficiais da Marinha. Uma ressalva, no entanto, seja feita: “Exerceu o ofício apenas como experiências de bom aluno, pondo em uso, embora momentaneamente, a sua capacidade. **Jamais desejou fazer profissão desse aprendizado**” (MELQUÍADES,

---

<sup>68</sup> Foi por indicação do diretor da Escola Industrial de Natal, Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, que Evaristo Martins de Souza elaborou o opúsculo *Evocando o Passado da Nossa Escola*, “para ser o iniciador do histórico em torno da vida da antiga Escola de Aprendizes Artífices” (SOUZA, 195?, p. 1).

1985, p. 67, grifo nosso). Logo, concluímos que o curso de Alfaiataria constituiu mero apêndice em sua formação profissional. Sua trajetória sugere que o conjunto de ferramentas recebido na diplomação (ESCOLA..., 1916) – simbólico da proteção social ali praticada – foi posteriormente negligenciado, exceto em situação ocasional, exemplificada anteriormente. Não era algo incomum entre egressos, como veremos adiante.

Ao examinarmos correspondências endereçadas à gestão escolar, deparamo-nos com Mário Targino de Andrade, aquele a quem já nos referimos no capítulo 3, numa menção à sua querela com o diretor da Instituição, Jeremias Pinheiro da Câmara Filho. Mário Targino ingressara na Escola no início dos anos 1930. Em 1936, integrou a turma de concluintes do curso de Alfaiataria. Ao julgar por suas alegações nas missivas consultadas, por longo período (16 anos), não conseguiu inserção no mercado de trabalho em sua área de formação. Convém revermos suas justificativas, no que nos interessa mais diretamente neste capítulo. Como vimos, ao escrever para o diretor da Divisão do Ensino Industrial, na então capital do Brasil, o Rio de Janeiro, o ex-aluno questionou o não recebimento do conjunto de ferramentas a que tinha direito quando da conclusão do curso (ANDRADE, 1952).

Em seu pleito, Mário Targino alegou que, sem as ferramentas, estava impossibilitado de exercer a profissão. Essa argumentação evidencia o caráter da proteção social na concessão de instrumentos aos concluintes e revela o frágil propósito da formação escolar para o emprego na indústria. Mas se o intento do egresso era a inserção profissional e, no período de 16 anos, um deles não o conseguira, isso constitui indício das dificuldades verificadas na comunidade envolvente. Ora, se porventura tivesse mercado de trabalho disponível na indústria, ele não necessitaria das ferramentas para exercer a profissão. Todavia, sendo o curso de Alfaiataria eminentemente artesanal, como proporcionar a inserção de seus egressos no mercado de trabalho fabril, em especial quando aquela atividade começava a apresentar sinais de declínio com o gradual avanço da indústria de confecções no Rio Grande do Norte?

Quanto à decisão da gestão escolar em interromper, a partir de 1930, a concessão de ferramentas aos concluintes, uma das justificativas utilizadas pelo diretor Jeremias Pinheiro da Câmara Filho era a de que “[...] **os alunos costumavam vender os referidos prêmios** desvirtuando, assim, o verdadeiro alcance da iniciativa” (PINHEIRO FILHO, 1952a, p. 1, grifo nosso). Se a venda das ferramentas pelos alunos concluintes era algo corriqueiro nessa fase da história institucional, pressupõe-se que a suposta intenção de estimular a abertura de pequenos negócios entre egressos, de nítida natureza assistencial, além de atentar contra o objetivo oficial da Instituição, não alcançou o efeito desejado.

A consulta aos jornais, entre outras fontes, possibilitou o encontro com os egressos Paulo Nobre Barreto, Luiz Emídio de Souza e José Martins de Lima. Os três integraram a turma concluinte de 1941. Os dois primeiros concluíram os seis anos de suas aprendizagens na Seção de Trabalhos de Madeira e o outro na Seção de Trabalhos de Metal, como ficaram definidas a duração dos cursos e a organização das diferentes áreas de ofícios a partir da *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices* (BRASIL, 1927).

Reconstituindo o percurso desse grupo, realinhamos as bases da trajetória profissional de Paulo Nobre Barreto. De acordo com a documentação consultada, ele ingressou na Escola de Aprendizes Artífices em 1935, com 13 anos incompletos. Transcorridos pouco mais de seis anos, concluiu o seu curso (LICEU INDUSTRIAL, 1937-1938). No encerramento do ano letivo de 1941, ocorrido em 29 de novembro, quando a Instituição já se denominava Liceu Industrial, recebeu o diploma das mãos do professor Joaquim M. Noronha, representante do diretor do Departamento de Educação do Estado, que, naquela ocasião, em discurso, exaltou a obra educativa ali realizada, “de onde haviam de sair os **operários** conscientes para o engrandecimento da Pátria comum” (ENCERRAMENTO..., 1941, p. 4, grifo nosso).

Contudo, semelhante ao sucedido com outros egressos, o destino profissional de Paulo Nobre não seria a indústria, e sim as oficinas instaladas no interior do Liceu. O ex-aluno não se tornou operário, como prescrito na legislação federal. Desenvolveu longa carreira no ensino profissional, em cujo decurso vivenciou as sucessivas mudanças ocorridas na Instituição desde o tempo da Escola de Aprendizes Artífices, quando ingressou como aluno, até a época da Escola Técnica Federal, quando se aposentou. No transcorrer desse período, exerceu, de início, a função de contramestre, sendo, posteriormente, efetivado mestre de oficina da Seção de Trabalhos de Madeira. Doravante, ficou conhecido como mestre Paulo.

Na análise de outros depoimentos, localizamos Eufrásio Silva Trindade. A partir de 22 de janeiro de 1937, aos 12 anos de idade, com a matrícula na 1ª série do curso elementar oferecido pela Instituição, que até o ano anterior fora a Escola de Aprendizes Artífices, Eufrásio integrou a turma pioneira do Liceu Industrial de Natal. Por indução de sua mãe, cursou Alfaiataria, mas, conforme confessou, seu desejo era cursar Marcenaria. Resignado, realizou o curso com brilhantismo, destacando-se entre os colegas, principalmente em desenho, e foi homenageado entre os alunos com as médias mais elevadas (TRIBUNA DO NORTE, 200-?). Concluído o curso, não seguiu carreira de alfaiate. Entretanto, segundo suas declarações, graças à habilidade com desenho, desenvolvida no Liceu, no início dos anos 1960, graduou-se em Arquitetura e realizou concurso para a Estrada de Ferro Sampaio

Correia. Aprovado em primeiro lugar, exerceu o cargo de projetista. Mais tarde, ingressou na Delegacia Fiscal, onde se aposentou.

Eufrásio Silva Trindade esteve entre os primeiros entrevistados do projeto *CEFET-RN: a caminho do centenário*, desenvolvido no período de 2006-2009, pelo setor de Comunicação Social no Campus Central do outrora Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. Em seu depoimento, cuja documentação fotográfica registramos na Figura 21, lembrou momentos marcantes de sua vivência na Instituição e revelou que quatro de seus colegas contemporâneos “posteriormente, ingressaram no quadro docente da Escola Industrial: Pedro Martins de Lima, Paulo Nobre Barreto, José de Góes Vasconcelos e Joaquim Inocência Ferreira Filho (Mestre Brinco)” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2006).

**Figura 21** – Eufrásio Silva Trindade, ex-aluno de Alfaiataria



Fonte: Portal da Memória (IFRN). Foto: Carmem Spínola.  
Nota: Entrevista concedida em 2006.

A declaração de Eufrásio sobre alguns de seus colegas de turma não seria algo inusitado e nem muito menos coincidência. Desde o percurso de Evaristo Martins de Souza – discente da primeira turma da antiga Escola de Aprendizes Artífices – o retorno de ex-alunos à Instituição, na condição de professor ou mestre de oficina, permeou o século XX e tornou-se recorrente na história institucional.

Em síntese, constatamos que, na primeira fase analisada (1910-1942), de um total de 6.220 alunos matriculados, apenas 49 formaram-se em seus respectivos cursos. Desses, reconstituímos sumariamente a trajetória profissional de 5 egressos, ou seja, cerca de 10% dos concluintes identificados. Nenhum deles, como verificamos, conseguiu inserção no setor secundário da economia estadual nas áreas dos cursos realizados. Diante desses dados, seria plausível admitirmos que a Escola de Aprendizes Artífices e sua sucedânea, o Liceu Industrial, cumprissem, de modo satisfatório, seus objetivos oficiais de formar operários e contramestres para a indústria local? Se os dados não permitem concluir pela categórica exclusão profissional de ex-alunos (o que não constitui nosso propósito), da mesma forma, compõem amostra considerável, indicadora (ARÓSTEGUI, 2006) daquilo que nos propusemos demonstrar na primeira fase da história institucional: a frágil sintonia entre a formação profissional ministrada na instituição escolar investigada e o mercado de trabalho industrial existente na comunidade envolvente.

Nossa argumentação encontra suporte no paradigma relacional e na mesoabordagem proposta por Magalhães (2004). E também no método dialético, cuja perspectiva analítica, aplicada à história das instituições escolares, define a análise de trajetórias de ex-alunos entre os procedimentos metodológicos mais adequados para o “pesquisador estabelecer a conexão objetiva entre as particularidades da escola e a sociedade” (NOSELA; BUFFA, 2009, p. 83). Longe de serem contraditórias, as duas concepções teórico-metodológicas sustentam a compreensão de que, ao investigarmos as origens sociais e o destino profissional de egressos, melhor definimos o sentido e alcance social da instituição escolar estudada. A partir dessa perspectiva, em que medida a fase que definimos como de transição diferenciou-se da primeira fase analisada?

## 5.2 A inserção profissional na transição: perspectivas e limites

O ano letivo de 1942, no contexto da Segunda Guerra Mundial, começou na Instituição sob as determinações do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de Janeiro daquele ano, e baliza o início da fase de transição (1942-1963). Essa legislação, além de estabelecer as bases da organização e de regime do ensino industrial, injetou novo ânimo na formação profissional direcionada para o setor secundário da economia. Doravante a Escola Industrial de Natal, como passou a se denominar nessa fase o outrora Liceu Industrial, tornou-se portadora de expectativas favoráveis ao ensino profissionalizante, sobretudo durante os governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek. Sobre esse período repetiu-se, como espécie de mantra, que a industrialização avançara, exigia mão de obra qualificada, especialmente na região Sudeste, e criara condições propícias à inserção de jovens no mercado de trabalho (FONSECA, 1986; CUNHA, 2005). Ocorreu algo semelhante no Rio Grande do Norte? Quais perspectivas e limites são verificáveis na instituição escolar estudada? Enfim, em que medida expectativas se realizaram e impactaram o destino de vida de egressos?

Em princípio, foi sob a probabilidade de acesso ao mercado de trabalho que, nessa fase de transição, milhares de estudantes se matricularam na Escola Industrial de Natal. E quanto ao número de formandos, constatou-se alguma mudança relevante no fluxo de saída? Eles conseguiram inserção no mercado de trabalho em suas respectivas áreas de formação? Em outras palavras, como avaliar as resultantes da formação profissional realizada na Escola sem considerarmos as relações entre a entrada, a saída e o acompanhamento de egressos? (MAGALHÃES, 2004; NOSELLA; BUFFA, 2009).

Se os referenciais teórico-metodológicos que oferecem suporte ao nosso trabalho, indicam a coerência dos procedimentos utilizados, então, convém analisarmos essa movimentação discente. Entendemos que, assim, nossa proposta encontra respaldo na lógica da pesquisa científica na medida em que privilegia “as finalidades básicas da investigação que são a compreensão e a explicação” (MAGALHÃES, 2004, p. 41). Desse modo, o Quadro 13 oferece-nos um painel desse fluxo de ingresso e saída estudantil na Instituição. Vejamos o que ele nos revela a respeito dessa problemática no período analisado.

**Quadro 13** – Escola Industrial de Natal, alunos diplomados (1942-1963)

Alunos		Diplomados - Cursos					Diplomados (Total)
Ano	Matrícula Geral	Alfaiataria	Artes do couro	Marcenaria	Mecânica	Serralharia	
1942	165	1	-	2	-	-	3
1943	102	2	-	-	-	3	5
1944	84	2	1	-	-	1	4
1945	110	1	1	1	-	-	3
1946	107	-	-	-	4	-	4
1947	138	-	-	3	4	2	9
1948	156	1	-	1	13	-	15
1949	167	1	-	3	4	-	8
1950	177	5	-	1	7	-	13
1951	166	3	1	7	12	-	23
1952	164	8	7	3	11	-	29
1953	234	2	1	7	6	-	16
1954	220	2	2	10	6	-	20
1955	180	3	4	5	7	-	19
1956	184	-	-	-	-	-	-
1957	225	-	-	-	-	-	-
1958	179	-	-	-	-	-	-
1959	214	-	-	-	-	-	-
1960	204	-	-	-	-	-	*30
1961	214	-	-	-	-	-	24
1962	267	-	-	-	-	-	46
1963	465	-	-	9	21	-	**45
<b>Total</b>	<b>4122</b>	<b>30</b>	<b>17</b>	<b>41</b>	<b>74</b>	<b>6</b>	<b>276</b>

**Fontes:** 1) Livros de Matrícula: 1940-1944, 1953-1955, 1956-1958, 1959-1963. 2) Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (1953b). 3)\*\*Convite da turma concluinte de 1963 (Anexo F). Acervo de João Maria Cortez Gomes de Melo.

**Notas:** 1) Constatamos discrepâncias entre os dados divulgados pela CBAI e os números registrados nos Livros de Matrícula. Nesses casos, optamos pela documentação primária.  
2) Em 1963, além dos concluintes de Marcenaria e Mecânica, foram diplomados 15 de Eletricidade (ANEXO F). 3) \*Estimativa (alunos da 4ª série, 1960-1962).

De acordo com os dados registrados no Quadro 13, constatamos o total de 4.122 alunos matriculados no decorrer dos 22 anos letivos dessa fase de transição na história institucional, enquanto no decurso dos 33 anos da fase inicial, temos 6.220 alunos registrados. No comparativo, constatamos médias anuais de matrículas aproximadas: 191 na primeira fase e 187 na segunda. Nesse sentido, não houve mudança significativa nas duas fases analisadas. Isto é, no fluxo de ingresso discente na Instituição.

Quanto ao fluxo de saída, dos 4.122 alunos matriculados na segunda fase, temos 276 alunos diplomados. Logo, aproximadamente 6,7% do total de estudantes que ingressou na Instituição ao longo de 22 anos letivos. Embora esse resultado ainda fosse insatisfatório, ultrapassava, consideravelmente, a taxa de conclusão dos cursos na fase anterior, estimada, no

geral, em menos de 1%. Outro dado significativo é que, só a partir de 1948, os diplomados somam mais de 10 alunos. Esse número oscila em seguida, mas, 3 anos depois, suplanta, pela primeira vez, quantia superior a 20 discentes certificados. Se a lacuna observada no período 1956-1959 lança dúvidas sobre a magnitude da redução ocorrida após 1952, por outro lado, constata-se que, em 1960, meio século após a fundação da Instituição, a quantidade de formandos atingiu 30 alunos e, 2 anos depois, se elevou além dos 40. Ou seja, em apenas um ano (1962), a Instituição formou cerca de 93% do total de alunos diplomados nos 31 anos correspondentes à primeira fase de sua história.

Não obstante, os dados expostos no Quadro 13 reafirmam a questão da evasão escolar, temática recorrente na história da rede federal de ensino profissionalizante industrial. Como vimos na fase anterior, o engenheiro João Lüderitz, outrora responsável pelo Serviço de Remodelação do Ensino Industrial, foi uma das autoridades mais destacadas na análise daquela questão controversa. Na década de 1950, encontramos outro intérprete da evasão escolar na figura do Dr. Solon Guimarães, Diretor do Ensino Industrial no então Ministério da Educação e Saúde, durante o segundo governo Vargas (1951-1954). Ao analisar a expressiva evasão ocorrida na rede federal de ensino industrial, no período de 1943 a 1952, o Dr. Solon enumerou as causas que, na sua avaliação, explicariam o problema recorrente. Entre essas, reafirmou as de natureza econômica e cultural, como a infidelidade à filosofia do ensino industrial em virtude da aversão às atividades operárias, que, nas representações coletivas (CHARTIER, 1990), ainda se relacionavam ao trabalho escravo.

Naquilo que nos interessa mais diretamente neste capítulo – o destino de vida de egressos –, o Dr. Solon externou a sua avaliação nos seguintes termos:

É sabido não ser no pequeno número de diplomados, relativamente ao grande coeficiente de matriculados, que deveremos buscar os artífices trabalhando **na indústria**, mas nos evadidos, como consequência daquelas razões acima apontadas. Os diplomados, em sua maioria, por aquela infidelidade aludida, que lhes abriu muito maiores pretensões, desviam-se das **fábricas**, enquanto os evadidos, em número apreciável, por necessidade ou vocação, deixam as escolas que lhes estão dando mais teoria e letras que prática de ofícios, e vão à indústria como um imperativo de suprimento para suas imediatas necessidades ou por natural pendor para o exercício destas profissões (GUIMARÃES, 1953, p. 1, grifo nosso).

Em que medida essa análise era coerente com a realidade local? Seria plausível que a avaliação do Dr. Solon Guimarães relativizava a evasão na rede federal de ensino tida por alguns pesquisadores, a exemplo de Cunha (2005), como indicadora da insuficiente formação

profissional ali ministrada? Vimos que, sob condições averiguadas na fase anterior, a possibilidade cogitada por aquela autoridade era improvável. Seria verossímil na fase de transição? Segundo Silva (2012, p. 80), o representante do Ministério da Educação e Saúde concentrou sua análise em aspectos externos ao sistema educacional. Por isso, a pesquisadora identifica limitações na interpretação sobre as escolas industriais e destaca, entre fatores preponderantes, “a falta de sintonia entre o que elas ensinavam e as necessidades do mercado de trabalho”, ou de condições de permanência dos alunos naquelas instituições educativas.

Na fase de transição, quando se constata mudanças nos objetivos institucionais – inicialmente na Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, realçadas, em seguida, na Lei nº 3.552, de 1959 – e na relação da Escola com a comunidade envolvente, cumpriria ela o que preconizava a Lei Orgânica em seu artigo 9º, parágrafo 1º: “os cursos industriais são destinados ao **ensino**, de modo completo, **de um ofício** cujo exercício requeira a mais longa formação profissional”? (BRASIL, 1942). Ou quando da alteração do objetivo para “proporcionar base de cultura geral e **iniciação técnica** que permitam ao educando integrar-se na comunidade e **participar do trabalho produtivo**”? (BRASIL, 1959, grifos nossos).

Considerando-se que, não obstante as modificações ocorridas na legislação, o ensino profissional manteve-se como finalidade da Escola Industrial de Natal, a formação ministrada nos cursos industriais básicos, instituídos na primeira legislação citada, e nos cursos ginasiais, implantados pela segunda, possibilitou inserção significativa de concluintes no mercado de trabalho nas áreas de seus respectivos cursos? Como respondermos essa questão sem recorrermos às ferramentas teórico-metodológicas definidas anteriormente? Dessa forma, reiteramos o seguimento de egressos como alternativa metodológica na avaliação do aproveitamento escolar discente, como proposto por Magalhães (2004). Assim como o pesquisador português, Paolo Nosella e Ester Buffa (2009, p. 68) também utilizam essa estratégia metodológica. Para esses pesquisadores,

o estudo de trajetórias escolares e profissionais é um recurso metodológico importante para se compreender as necessidades que a sociedade, em uma dada época, tem de determinados profissionais como, também, a própria inserção desses profissionais na sociedade. Somente dessa forma é possível avaliar o significado social da escola.

O que nos dizem, a esse respeito, estudos específicos sobre a Instituição investigada? Aqui nos deparamos, mais uma vez, com as reconhecidas dificuldades encontradas nesse tipo de pesquisa. Entretanto, dois levantamentos realizados sobre a situação profissional de

egressos oferecem pistas para a nossa investigação. Os documentos abrangem basicamente os resultados obtidos na gestão de Jeremias Pinheiro da Câmara Filho (1939-1954). O primeiro sintetiza informações sobre o período 1940-1949, sem especificá-las por ano letivo. O segundo compreende o período de 1950-1955, de modo que o último ano incorpora dados sobre a curta gestão de Clodoaldo de Carvalho (1955-1956). O primeiro período está resumido na Tabela 4. Vejamos quais indícios podemos extrair de sua análise.

**Tabela 4** – Liceu Industrial/Escola Industrial de Natal. Situação profissional de alunos diplomados (1940-1949)

Matriculados no período	1.486	Percentual (%)	
Diplomados	67	4,5%	100%
Situação dos diplomados		Do total de matriculados	Do total de diplomados
Exercendo a função	24	1,61%	35,5%
Em outras funções	9	0,61%	13,5%
Autônomos	9	0,61%	13,5%
Prosseguindo estudos	13	0,86%	19,5%
Desempregados	9	0,61%	13,5%
Paradeiro ignorado	3	0,20%	4,5%
<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>4,5%</b>	<b>100%</b>

Fontes: 1) CÂMARA FILHO, Jeremias Pinheiro da. Ofício 202 - EIN. 27 jun. 1950.

2) Liceu Industrial/Escola Industrial de Natal. Livro de Matrícula: 1940-1944 (Elaboração própria).

Ao analisarmos os dados da Tabela 4, compete-nos, inicialmente, assinalar algumas observações. Em primeiro lugar, esse levantamento abrange o recorte temporal 1940-1949. Sendo assim, inclui dados de 1940-1941, que, na periodização adotada, antecedem a fase de transição. Em segundo lugar, do total de 67 alunos diplomados no período, 57 realizaram os cursos industriais básicos enquanto 10 fizeram o curso de mestria (CÂMARA FILHO, 1950), cujo objetivo era formar mestres de oficinas, e não artífices para a indústria. Em terceiro lugar, no documento consultado, não há discriminação dos cursos realizados pelos egressos; assim, não temos como avaliar quais deles proporcionavam maiores percentuais de inserção profissional. Por fim, o levantamento realizado contém dubiedade na medida em que não esclarece se o trabalho autônomo realizado por egressos era ou não exercido na área de formação do diplomado.

Feitas as ressalvas, a primeira constatação observada é o baixo percentual de diplomados (4,5%) em relação ao número de matriculados no período (1.486), o que evidencia a permanência do problema da evasão. Mas se o percentual de diplomados é

irrisório em relação ao número de matriculados, o mesmo não se pode afirmar sobre o percentual de egressos que exerceram funções vinculadas aos seus cursos (35,5%) em relação ao número de diplomados (67). Mesmo se considerando as fragilidades anotadas, como se explica essa inserção profissional no débil mercado de trabalho industrial? Tal inserção é parcialmente explicável quando atentamos para um dado não desprezível no levantamento realizado pela gestão da Escola: nesse período, 50% dos egressos que exerceram suas funções atuaram fora do Rio Grande do Norte (CÂMARA FILHO, 1950); por conseguinte, além das fronteiras da comunidade envolvente.

Por sua vez, o número de desempregados entre os diplomados não chegou a ser exorbitante (9). Mas, ao somarmos com o grupo que prosseguiu os estudos (13), aproxima-se do total daqueles que exerceram a função (24). De certa forma, salvo exceções, o grupo de egressos que prosseguiu os estudos nesse período estava, na condição de não-inseridos, em situação similar aos desempregados. E onde, supostamente, atuavam aqueles que obtiveram a inserção profissional? Por essa época, sobretudo no período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Medeiros (2011, p. 58), com base nos depoimentos recolhidos em suas pesquisas, sustenta que

[...] boa parte dos aprendizes diplomados pela Escola Industrial de Natal se encaminhava para a carreira militar, na qual se destacavam pela disciplina; outros montavam seus próprios negócios, embora fosse mais fácil encontrar uma oficina mecânica ou marcenaria que contratasse três ou quatro alunos, do que uma alfaiataria ou sapataria.

Ou seja, embora por essa época as condições existentes na Instituição e na comunidade envolvente ainda limitassem a inserção de egressos no mercado de trabalho, algumas mudanças ocorridas em Natal, a exemplo daquelas relacionadas com os esforços de guerra dos Aliados (CLEMENTINO, 1995) e a implantação do curso de Mecânica na Escola Industrial, por exemplo, abriram graduais perspectivas para jovens ali formados. E quanto ao segundo levantamento realizado na Escola, o que ele nos revela a respeito do destino de vida de egressos e sua inserção profissional?

O segundo estudo ao qual nos referimos, sobre o período 1950-1955, é mais detalhado e está expresso no Quadro 14, conforme o documento elaborado pelo Serviço de Orientação Educacional da Escola Industrial de Natal.

Quadro 14 – Situação profissional de alunos diplomados (1950-1955)

		ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL															
		Serviço de Orientação Educacional															
		Curso Industrial Básico						Situação Profissional de Alunos Diplomados									
Ano da formatura	Oficina	N. de diplomados	Número de colocados						Número de não colocados						Trabalhando por conta própria	Paradeiro ignorado	Outros
			Na função de artífice			Em outras funções			Proseguindo nos estudos			Desempregados propriam. dize					
			No Estado		Fora do Estado	No Estado		Fora do Estado	No Estado		Fora do Estado	No Estado		Fora do Estado			
		Na especia- lização estudada	Em especia- lização diferente	Na especia- lização estudada	Em especia- lização diferente	No Estado	Fora do Estado	No Estado	Fora do Estado	No Estado	Fora do Estado	No Estado	Fora do Estado				
1950	Marcenaria	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	Mecânica	7	-	-	-	-	6	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
	Artes Couro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Alfaiataria	5	-	-	-	-	3	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1951	Marcenaria	7	-	-	-	-	4	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-
	Mecânica	12	1	-	-	-	3	3	1	2	-	-	-	-	-	-	-
	Artes Couro	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Alfaiataria	3	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1952	Marcenaria	3	-	-	-	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Mecânica	11	2	-	-	-	3	3	1	-	-	-	-	-	-	2	2
	Artes Couro	7	-	-	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
	Alfaiataria	8	-	-	2	-	1	2	1	-	-	-	-	-	-	-	2
1953	Marcenaria	7	-	1	-	-	3	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	Mecânica	6	-	-	1	-	1	2	1	-	-	-	-	-	-	1	-
	Artes Couro	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Alfaiataria	2	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1954	Marcenaria	10	-	-	-	-	5	2	2	-	1	-	-	-	-	-	-
	Mecânica	6	-	-	-	-	1	-	2	-	2	-	-	-	-	-	1
	Artes Couro	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Alfaiataria	2	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
1955	Marcenaria	5	-	-	-	-	2	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-
	Mecânica	7	1	-	-	-	2	-	2	1	1	-	-	-	-	-	-
	Artes Couro	4	2	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	Alfaiataria	3	-	-	-	-	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-
T O T A L		120	6	1	3	-	46	25	16	10	3	-	-	-	-	10	-

Fonte: LIMA, Irineu Martins de. Situação Profissional de Alunos Diplomados – Curso Industrial Básico. 17 ago. 1956. Arquivo do IFRN, Campus Natal-Central.

Diferente do primeiro levantamento analisado, nesse documento, temos a discriminação dos diplomados em suas respectivas áreas de formação: 23 em Alfaiataria, 15 em Artes do Couro, 33 em Marcenaria e 49 em Mecânica, totalizando 120 egressos dos 4 cursos industriais básicos até então oferecidos. Assim, considerando-se o fluxo de ingresso e saída discente nos anos de 1950 a 1955, temos 1.141 alunos matriculados para 120 diplomados, resultado equivalente a 10,5% dos estudantes registrados no período. Mas, desse total, apenas 9 egressos estavam trabalhando e exercendo funções de artífices, em suas áreas de formação, dentro ou fora do estado. Um número considerável, 71 deles, atuava em funções distintas: 3 estavam desempregados e 26 prosseguiram os estudos. Por sua vez, 10 tinham paradeiro desconhecido e nenhum atuava como autônomo.

Ou seja, ao compararmos os levantamentos relativos aos dois períodos analisados (1940-1949 e 1950-1955), percebemos que, embora no segundo momento tenha ocorrido aumento no número de diplomados (120) em relação ao primeiro (67), ocorreu redução dos egressos empregados na função de artífices nos cursos realizados (9), sendo 3 fora do estado,

enquanto que, de 1940 a 1949, foram registrados 24, com a metade atuando fora do Rio Grande do Norte. Os números revelam, ainda, que dos 7 egressos inseridos na comunidade envolvente, 6 atuavam na especialização estudada e 1 em especialização diferente. Entre os inseridos, predominavam egressos do curso de Mecânica (5), sendo que 1 deles atuava fora do estado. Foram contabilizados 2 oriundos do curso de Artes do Couro; nenhum de Alfaiataria e de Marcenaria conseguiu colocação no mercado de trabalho estadual. Entretanto, temos o registro de 2 egressos de Alfaiataria e 1 de Marcenaria atuando em outro estado.

Do exposto, constatamos algumas evidências: a evasão detectada na primeira fase do percurso histórico institucional permaneceu em níveis expressivos. O contingente de concluintes ampliou-se, mas o de egressos inseridos no mercado de trabalho em suas respectivas áreas de formação continuava irrisório, principalmente após a Segunda Guerra Mundial – com a retirada das tropas aliadas do Rio Grande do Norte – como que a denunciar as contradições entre a formação profissional ministrada na Instituição e as necessidades do mercado de trabalho existente na comunidade envolvente. Pode-se alegar, em contrapartida, a razoável empregabilidade dos egressos em outras atividades (71), como destacou Medeiros (2011), mas convém não perdermos de vista a análise do propósito oficial da Escola e do nosso objetivo neste trabalho.

Quanto ao período de 1955 a 1963, não tínhamos, até o estágio atual do conhecimento sobre o percurso histórico institucional, nenhum estudo sistemático conhecido sobre o destino de vida de egressos. O que existe de registro limita-se a narrativas sobre algumas trajetórias individuais, casos específicos que não permitem uma visão mínima de conjunto, como atestam as contribuições de Pegado (2006), Gurgel (2007), Medeiros (2011) e Silva (2012). Constatada essa lacuna, buscamos, nas informações coletadas nos questionários aplicados com 69 ex-discentes da Escola Industrial, subsídios para o estudo empreendido. Desse total, 13 não concluíram seus cursos e 4 realizaram-nos na terceira fase estudada (1963-1971). Aos 52 alunos diplomados que consultamos, adicionamos a trajetória de um dos primeiros egressos da fase de transição.

Dessa forma, nos mantivemos sob a orientação teórico-metodológica que relaciona memória e arquivo, documentação escrita e depoimentos, na medida em que as entrevistas nos auxiliam na reconstrução da “identidade dos sujeitos, suas memórias, destinos e projetos” (MAGALHÃES, 2004, p. 66). Foi a partir dessa concepção que elaboramos a Tabela 5, com a situação profissional de alunos diplomados na Escola Industrial de Natal no período 1956-1963.

**Tabela 5** – Situação profissional de alunos diplomados (1956-1963)

Alunos matriculados no período: 1.952		Exerceram a função		
Curso	Diplomados	No estado	Fora do estado	Percentual (sobre diplomados)
Alfaiataria	4	1	-	1,87
Artes do Couro	3	-	-	0,0
Eletricidade	7	-	-	0,0
Marcenaria	17	2	-	3,77
Mecânica	22	1	1	3,77
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>9,41%</b>

Fontes: 1) Escola Industrial de Natal. Livro de Termos de Posse. 1945-1960. Livro II.

2) Entrevistas realizadas com ex-alunos (elaboração própria).

A Tabela 5 oferece-nos uma amostragem dos destinos de vida de egressos no período final da fase de transição, justamente no auge do nacional-desenvolvimentismo ocorrido no Brasil. Mas, em geral, os dados evidenciam a frágil inserção de ex-alunos no mercado de trabalho em suas áreas de formação. Como pode ser observado, embora a implantação dos cursos de Eletricidade e Mecânica sinalizassem mudanças em direção a demandas existentes na comunidade envolvente, apenas 4 egressos, de um total de 53 diplomados, lograram a inserção. Nem o curso de Mecânica, o mais procurado pelos estudantes e com suposta maior perspectiva de êxito profissional, foi capaz de inserir, de forma significativa, os seus diplomados no mercado de trabalho. Isso fica evidente quando observamos que, do total de 22 alunos formados naquele curso, apenas 2 obtiveram êxito, sendo que um deles fora dos limites do Rio Grande do Norte. Por outro lado, o curso de Alfaiataria, então já decadente, aparece com 1 egresso inserido. De tal modo, nessa fase de transição, temos, em síntese, a seguinte situação exposta no Quadro 15.

**Quadro 15** – Situação profissional de alunos diplomados (1940-1963)

* Matriculados: 4.579	Exerceram a função		
	* Diplomados: 280		
Períodos	Total	No estado	Fora do estado
*1940-1949	24	12	12
1950-1955	9	6	3
1956-1963	4	3	1
<b>Total geral</b>	<b>37</b>	<b>21</b>	<b>16</b>

Fontes: 1) CÂMARA FILHO, Jeremias Pinheiro da. Ofício 202 - EIN. 27 jun. 1950. 2) Liceu Industrial/Escola Industrial de Natal. Livro de Matrícula: 1940-1944. 3) Escola Industrial de Natal. Livro de Termos de Posse. 1945-1960. (Livro II). 4) LIMA, Irineu Martins de. Situação Profissional de Alunos Diplomados, Curso Industrial Básico. 17 ago. 1956. 5) Entrevistas realizadas com ex-alunos (Elaboração própria).

Notas: 1) Como já mencionado, o período 1940-1941 está incluso na primeira fase do nosso estudo. Entretanto, as fontes consultadas não permitiram identificarmos se a inserção de algum egresso

entre 1940-1949 ocorreu, de fato, nesses dois anos que antecedem a fase de transição.  
2) \*Somatória da fase de transição (1942-1963) adicionada aos dados de 1940-1941.

Conforme os dados do Quadro 15, dos 4.579 alunos matriculados em cerca de 24 anos da história institucional, 280 (6,1%) concluíram seus respectivos cursos. Desses, 37 exerceram atividades profissionais nas áreas dos cursos que realizaram. Ou seja, 13,2% dos egressos. Todavia, esse percentual cai para 7,5% quando consideramos os inseridos na comunidade envolvente (21). Mas se considerarmos os egressos colocados no mercado de trabalho em relação ao número de matriculados, o percentual chega a ser insignificante: 0,81%. Chama ainda a atenção o fato de que a inserção profissional de egressos da Escola Industrial de Natal, tanto no Rio Grande do Norte quanto fora do nosso estado, ocorreu de forma decrescente. Isso sugere o declínio do caráter profissionalizante dos cursos ginasiais implantados a partir da reforma do ensino industrial, determinada pela Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, cuja regulamentação foi definida pelo Decreto nº 47.038, de 16 de outubro daquele ano (BRASIL, 1959). Nessa fase de transição, quem são as pessoas por trás dos números?

Joaquim Inocêncio Ferreira Filho é uma delas. Um dos 5 concluintes da turma de 1943 – cujo paraninfo foi Câmara Cascudo (GURGEL, 2007) –, Joaquim Inocêncio, assim como seu colega de turma, Luiz Gomes Chacom (do qual não temos maiores registros), formou-se em Alfaiataria. Sem opção de ingresso no mercado de trabalho na sua área, no ano seguinte, tornou-se voluntário na oficina da Escola que frequentara como aluno. Em seguida, realizou, na mesma instituição, o curso de Mestria. Com a experiência adquirida, foi nomeado para exercer, interinamente, o cargo de professor da cadeira de Corte e Costura, do curso de Alfaiataria, com posse em 8 de março de 1948. Alguns anos depois, em 8 de maio de 1956, Mestre Brinco, como se tornara conhecido, foi nomeado, em caráter efetivo, para a chefia da cadeira na qual lecionara como interino (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL: 1945-1960). Dessa forma, sua trajetória pessoal soma-se à daqueles egressos que retornaram à Instituição como professores.

Curiosamente, um ex-aluno de Mestre Brinco, José Tácito Pereira Rocha, mais conhecido em Natal como Ebenezer, integra o restrito grupo de egressos que, nessa fase de transição, conseguiu inserção profissional na comunidade envolvente, mas na condição de autônomo. Ao ingressar no curso de Alfaiataria, Ebenezer desenvolveu de tal modo as habilidades requisitadas para o exercício do ofício que, em pouco tempo, já colocava o seu antigo professor “no bolso”, conforme sua expressão. Naquela época, entusiasta do futebol e

avesso ao ensino de Matemática, descuidou-se dos estudos e foi reprovado duas vezes seguidas nessa disciplina, fato que motivou a sua saída da Escola. Considerando-se predestinado a ser alfaiate, mesmo não concluindo o curso que iniciara, montou seu atelier e construiu longa e exitosa carreira como dos mais reconhecidos profissionais de sua área no Rio Grande do Norte, requisitado por autoridades e personalidades de variados setores sociais da comunidade envolvente.

Provavelmente por isso, formou-se em torno de sua trajetória pessoal uma espécie de símbolo sobre a inserção de egressos dos cursos ginásiais da Escola Industrial. Para muitos, síntese daquilo que Magalhães (2004, p. 44) definiu como “apropriação de valores, saberes, saber-fazer”. Isso é perceptível quando, em entrevistas realizadas com ex-alunos, ele era figura simbólica, exemplar de como a Escola (supostamente) conseguia colocar seus formandos no mercado de trabalho. O próprio Ebenezer contestou tal versão idealizada, por vezes saudosista, ao revelar que nenhum de seus colegas de turma exerceu a profissão. Ao contrário da representação (CHARTIER, 1990) disseminada, seu depoimento confirma que ele foi exceção, e não a regra<sup>69</sup>.

Ao seguirmos os passos de outro egresso, Antônio Fernandes de Carvalho, percebemos que a hipotética facilidade de inserção profissional não passava de quimera. Filho de carpinteiro, Antônio Fernandes ingressou na Escola Industrial de Natal em 1954. Ao final do rodízio realizado nas diferentes oficinas da Instituição, sob influência do ofício exercido por seu pai, optou pelo curso de Marcenaria. Em 1957, ao concluir o curso industrial básico – que, na sua avaliação, correspondia a uma sondagem de aptidões –, assim como muitos de seus contemporâneos, diante do desafio de buscar a inserção profissional em área permeada por dificuldades (que ele conhecia em detalhes na oficina de seu genitor) e com restritas possibilidades de êxito no mercado de trabalho, decidiu buscar outras oportunidades e ingressou no curso científico do Atheneu norte-rio-grandense.

Seu objetivo imediato era prestar o vestibular para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e descortinar novos horizontes. Mas depois de servir ao Exército, e ainda cursando o científico, seu itinerário profissional foi redefinido quando, juntamente com um grupo de ex-alunos da Escola, foi selecionado para realizar o curso de formação de professores de Artes Industriais promovido pela Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), em Curitiba. Esse curso abriu as portas da Escola Industrial de Natal para seu retorno como professor da Instituição e para sua formação em Pedagogia<sup>70</sup>. Desse modo,

---

<sup>69</sup> Conforme depoimento prestado ao autor em 24 de outubro de 2013.

<sup>70</sup> Conforme entrevistas concedidas ao autor em 22 de julho e 20 de outubro de 2014.

Antônio Fernandes deu sequência à tradição iniciada por seu ex-mestre, Evaristo Martins de Souza, pioneiro nesse trajeto realizado por muitos.

Ao adotarmos a metodologia proposta por Magalhães (2004), Nosella e Buffa (2009), deparamo-nos com o percurso trilhado por Sebastião Bezerra. Filho de um Mestre de Obras, Sebastião iniciou seus estudos na Escola em 1954. Após o tradicional rodízio nas oficinas, optou pela realização do curso de Mecânica de Máquinas. Aluno aplicado, destacou-se em suas atividades, dentro e fora da Instituição. Depois das aulas, ajudava na oficina de um ferreiro conhecido, “seu Getúlio”, experiência que se tornou fundamental em sua formação, de modo que, em 1957, quando concluiu o curso, estava apto a exercer a profissão em diferentes atividades (ferreiro, torneiro mecânico etc.). Durante os exames finais, quando novamente se destacou na turma de Mecânica, ocorreu o acidente que mudou o rumo de sua vida. Ao prestar auxílio em atividade realizada por colega na oficina da Escola, Sebastião Bezerra foi atingido por estilhaço metálico que perfurou um de seus olhos.

Na tentativa de recuperar sua visão, a direção da Escola conseguiu interná-lo na Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. Porém, com as precárias condições da época, não foi possível realizar a cirurgia desejada (transplante de córnea). Tal fato, entretanto, não esmoreceu Sebastião, que aproveitou o momento e foi à luta no competitivo mercado de trabalho, na então capital do Brasil. Nesse desafio, enfrentou preconceitos, tanto pela sequela do acidente que sofrera quanto por sua origem nordestina, mas, graças à sólida formação profissional, conseguiu o primeiro emprego na Fundação Irajá. Sua competência levou-o, posteriormente, à Indústria Villares, fabricante dos Elevadores Atlas, em São Paulo, e consolidou a sua carreira. Como se percebe, a formação profissional em área cuja demanda encontrou respaldo no mercado de trabalho (no Rio de Janeiro) foi decisiva para a inserção desse egresso da Escola Industrial de Natal<sup>71</sup>.

Entretanto, em seu depoimento, Sebastião Bezerra enfatizou que desconhece, entre seus colegas de turma, experiência similar à sua. Sobretudo quando se trata da inserção, naquela época, em um grande centro industrial do Brasil. Mesmo ao declarar afeição e reconhecimento à Escola, ele não hesitou em afirmar que o seu êxito resultou de esforço individual e das circunstâncias que o levaram ao Rio de Janeiro. Desse modo, sua peculiar experiência pessoal revela perspectivas, mas também limites da formação profissional ministrada na instituição escolar na qual estudou. De certa forma, testemunhos de vários ex-alunos reforçam o ponto de vista de Sebastião Bezerra no sentido de que, em geral, alguns

---

<sup>71</sup> Conforme depoimentos concedidos ao autor em 20/09/2013 e 21/10/2014.

egressos conseguiram colocação nas Forças Armadas, por exemplo, graças à rigorosa disciplina que recebiam, pois, além da iniciação técnica, saíam da Escola já sabendo, inclusive, marchar<sup>72</sup>, conforme a *ordem unida* praticada nos quartéis.

As limitações verificadas na fase de transição são reafirmadas quando avaliamos trajetórias como a do egresso João Andrade de Carvalho. Filho de família humilde, cujo pai era pedreiro, João Andrade ingressou na Escola Industrial em 1959. Assim como dezenas de outros jovens, na expectativa de conseguir uma vaga no mercado de trabalho, optou pelo curso de Mecânica de Máquinas. Entretanto, em dezembro de 1962, ao concluir o curso que imaginava abrir as portas para o seu primeiro emprego, deparou-se com percalços inerentes ao restrito mercado de trabalho na comunidade envolvente. Só então se deu conta de que a demanda de escassos empreendimentos na sua área de formação – em geral, pequenas oficinas em diferentes bairros da cidade – não atendiam à oferta de alunos formados pela Escola. Arrimo de família e precisando trabalhar, em 1963, empregou-se como vendedor de peças automotivas, na firma Paula, Irmãos e Companhia.

Desde então, jamais conseguiu colocação na área do curso que realizou. Segundo seu depoimento, tal situação não constituiu caso isolado. Nenhum de seus colegas de turma conseguiu inserção profissional em Mecânica. Em 2012, quando da cerimônia que comemorou os 50 anos de formatura de sua turma, esse fato confirmou-se. Na ocasião, comentou-se que, para ele e seus contemporâneos de curso, preponderou a falta de oportunidade em razão de uma conjuntura evidente: “faltava local para trabalho, especialmente em Natal” (Informação verbal).<sup>73</sup>

Se essa amostragem sobre destinos de vida de egressos sugere perspectivas profissionais, embora limitadas, para aqueles que se formaram na Escola Industrial, também evidencia limitações relacionadas com resquícios da fase anterior, tais como a defasagem de cursos oferecidos em relação às necessidades da comunidade envolvente. Não chega a surpreender, portanto, que, em questionários respondidos por 52 ex-alunos certificados nessa fase de transição, 37 deles (71, 2%) afirmem que, para além da formação profissional, a principal contribuição recebida na Instituição foi na formação humana, ao aprenderem valores, disciplina e atitudes, por meio de práticas educativas, cujas apropriações são consolidadas no aproveitamento escolar de egressos (MAGALHÃES, 2004). Diante do exposto, a terceira fase do percurso histórico institucional (1963-1971) diferencia-se das

---

<sup>72</sup> Conforme depoimentos de Francisco Bernardino de Sousa (26/08/2013), Laércio Severiano da Silva (24/10/2013), Antonio Fernandes de Carvalho (22/07/2014) e Sebastião Bezerra (21/10/2014).

<sup>73</sup> Depoimentos prestados ao autor pelo ex-aluno da Escola Industrial de Natal, João Andrade de Carvalho em 20 de setembro de 2013 e 22 de outubro de 2014.

anteriores? Nesse sentido, o que nos revela o acompanhamento de egressos? Seus destinos de vida sustentam nossa tese? Foi em busca da resolução dessas questões que desenvolvemos a argumentação a seguir.

### **5.3 Procuram-se técnicos: avanços na inserção profissional?**

Nos marcos da periodização adotada neste trabalho, a implantação dos cursos técnicos na Escola Industrial de Natal, em 1963, estabelece o início da terceira fase no percurso histórico da instituição investigada. Tratando-se de uma instituição escolar de caráter profissionalizante, qual seria o alcance dessa medida? Por que, em nossa investigação, assume caráter delimitador? Enfim, qual mudança significativa ela acarretou para os sujeitos envolvidos no processo? As respostas a tais perguntas seriam, de certa forma, insolúveis ou parciais fora dos paradigmas interpretativos propostos por Magalhães (2004), Nosella e Buffa (2009). Ao se debruçar sobre questões semelhantes, Werle (2004), por exemplo, considera impossível equacioná-las sem examinar os vínculos da escola com seu entorno. Ora, como respondê-las sem considerarmos as relações da instituição escolar com a sociedade na qual está inserida?

Nesse sentido, foi emblemática a decisão da gestão escolar quando da instalação de cursos técnicos, em atender prioritariamente as demandas do mercado de trabalho (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1963). Ao procurar atender a tais demandas, essa priorização também foi decisiva para reverter a saída de alunos concluintes em busca da continuidade de seus estudos em outras instituições escolares. Assim, a primeira reação verificada entre alguns estudantes, que ao término de seus cursos ginasiais pretendiam procurar abrigo no Atheneu norte-rio-grandense, por exemplo, foi a de reconsiderarem suas decisões e permanecerem na Escola Industrial<sup>74</sup>.

Naquela época, formara-se consenso de que o ensino técnico industrial, secundário e profissionalizante entrara em nova fase no Brasil. Isso impactou positivamente o corpo discente da Escola, que se sentiu motivado, por variados motivos, a prosseguir os estudos nesse ramo de ensino. Inclusive porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “(nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) trouxe, como alteração mais importante, a completa equivalência dos cursos técnicos ao secundário, para efeito de ingresso em cursos superiores”

---

<sup>74</sup> Conforme depoimentos prestados ao autor pelos ex-alunos Gilvandro Rodrigues da Silva (20/09/2013) e Ronaldo de Oliveira Barreto (25/10/2013).

(CUNHA, 2005, p. 127). De modo que o ensino técnico adquiriu dupla atratividade: possibilitar o ingresso no mercado de trabalho e, graças a seu caráter propedêutico, o acesso à universidade. Afinal, sintonizava-se com demandas da comunidade envolvente e dissolvia antigos obstáculos que dificultavam ou impediam o acesso de considerável parcela estudantil ao ensino acadêmico (ROMANELLI, 2006).

Com base em pesquisas realizadas em diferentes estados da Federação, Cunha (2005, p. 144) reitera duas razões fundamentais para a gradual valorização dos cursos técnicos entre os estudantes: “propiciar um emprego remunerado que apoiasse as tentativas de ingressar num curso superior e, posteriormente, manter os estudos. No caso do fracasso nos vestibulares, uma carreira profissional já estava sendo seguida”. Conforme observamos, a experiência registrada no Rio Grande do Norte sugere que aqui as expectativas foram semelhantes.

Decorre daí que, a partir de 1963, o ingresso de novos alunos nos cursos ginásiais da Escola Industrial de Natal ainda se manteve elevado, mas, com a implantação dos cursos de Estradas e Mineração, o foco institucional deslocou-se dos cursos ginásiais (que foram progressivamente eliminados) para os cursos técnicos que passaram a ser prioritários para a comunidade escolar. Por isso mesmo, doravante, os cursos técnicos também assumem centralidade em nossa investigação. Sem dúvida, a implantação do ensino técnico trouxe novo estímulo ao corpo discente, ainda atrelado a cursos obsoletos que, a exemplo de Marcenaria (Alfaiataria, já fora desativado), perduravam na Instituição desde 1910, e atraíam expectativas favoráveis na comunidade envolvente quanto às possibilidades de inserir seus formandos no mercado de trabalho.

Mantendo-se a análise dos fluxos de ingresso e saída estudantil como elemento metodológico na análise de percursos de sujeitos da educação institucional, nos termos propostos, tanto por Magalhães (2004) quanto por Nosella e Buffà (2009), na terceira fase da história da Escola, temos a seguinte situação, exposta no Quadro 16.

**Quadro 16** – Cursos técnicos: fluxo de ingresso e saída na Instituição (1963-1974)

Ano	Matrículas	Concluintes	Estagiários
1963	56	-	-
1964	43	-	-
1965	65	31	-
1966	68	23	12
1967	77	36	24
1968	68	17	24
1969	162	20	14
1970	231	34	30
1971	321	102	84
1972.1	472	161	133
1972.2	451	-	-
1973.1	1238	257	201
1973.2	1228	-	-
1974.1	2030	240	202
1974.2	2025	-	-
<b>Total</b>	<b>8535</b>	<b>921</b>	<b>724</b>

Fontes: 1) Escola Industrial/Escola Industrial Federal/Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. Livros de Matrícula: 1963-1974. 2) ETFRN. Informações de uma década: 1967-1976. Efetivo de alunos, diplomados, estagiários. Natal, 1977? 3) ETFRN. Coordenadoria de Planejamento. Dados estatísticos (1963-1989). Natal (1989).

Notas: 1) Constatamos discrepâncias entre dados nas fontes consultadas. Nesses casos, optamos pelas informações registradas na documentação primária. 2) O recorte temporal final (1974) refere-se à desativação dos cursos ginasiais na Escola e à primazia conferida aos cursos técnicos a partir de então.

Quanto ao fluxo de ingresso estudantil na Instituição, os dados do Quadro 16 revelam que, a partir de 1972, o processo seletivo ocorreu duas vezes por ano: um no primeiro semestre e outro no segundo. Há oscilações no período entre a criação dos cursos de Estradas e Mineração (1963), quando funcionavam ainda no prédio localizado na Avenida Rio Branco, Cidade Alta, até a transferência para a nova sede da Escola (1967), na Avenida Salgado Filho, Tirol. Contudo, na transição do ano letivo de 1968 (quando foi renomeada Escola Técnica Federal) para o de 1969, as matrículas registraram incremento de mais de 200%. Nos anos seguintes, manteve tendência ascendente e, em 1974, a Escola atinge, no período de 12 anos letivos, o total de 8.535 alunos matriculados nos cursos técnicos, elevando a média anual para mais de 700 alunos. Portanto, muito acima da média de matrículas das duas fases anteriores, o que é inteligível, haja vista as disparidades verificadas ao longo do recorte temporal analisado (1910-1974), tanto entre os cursos básicos e técnicos quanto entre os perfis de seus respectivos estudantes. Se esses dados registram o fluxo de ingresso estudantil na Instituição, o que nos dizem os dados do Quadro 16 a respeito do fluxo de saída da Instituição ou do contingente de concluintes?

Como se observa, os resultados preliminares das primeiras turmas dos cursos técnicos foram animadores. Dos 56 alunos matriculados, 31 concluíram os cursos realizados, ou 51,6% do total. Esse é um percentual considerável, sob o qual se abrigam duas evidências subjacentes: a elevada evasão persistiu, mas se revelava muito aquém da verificada nas duas fases anteriores. Contudo, a mesma oscilação identificada quanto ao número de alunos matriculados, em período semelhante, ocorre em relação ao número de concluintes. Da mesma forma, verifica-se a retomada em níveis crescentes a partir da transição dos anos letivos de 1969-1970. No geral, de acordo com os números catalogados, o fluxo de ingresso estudantil demonstra que, do total de 8.535 alunos matriculados durante a terceira fase da história institucional, 921 concluíram seus cursos. Ou o equivalente a 10,8% do total de matriculados no período de 12 anos letivos.

E quanto aos egressos inseridos no mercado de trabalho? Ocorreu mudança significativa em relação às duas fases anteriores? O que nos revelam os dados expostos e quais nuances estão implícitas por trás dos números? Não obstante os avanços ocorridos, como transparece, no Quadro 16, os anos iniciais, após a instalação dos cursos técnicos, foram caracterizados por dificuldades no cumprimento do objetivo maior da Instituição: a inserção profissional de seus egressos no mercado de trabalho.

O instrumento legal utilizado para promover tal intento consistiu no estágio curricular obrigatório. Mas somente em 1967, por meio da Portaria nº 1002, do Ministério do Trabalho, foi instituída legislação alusiva ao estágio profissional em empresas de diferentes atividades produtivas. Com isso, criou-se o cargo de estagiário técnico para egressos de instituições educativas de nível superior ou secundário (ARAÚJO, 1992). Na instituição escolar estudada, o currículo de seus primeiros cursos técnicos – Estradas e Mineração – definiu carga horária mínima de 720 horas de estágio a ser cumprido no 7º período, cuja efetivação era posterior à conclusão do curso, composto de 1.290 horas/aula desenvolvidas em três anos. Até então, segundo a Orientação Didática que regulava os cursos da Instituição, o diploma de técnico de nível médio seria outorgado ao aluno que cumprisse integralmente o programa de estágio e apresentasse, ao final, o relatório das atividades realizadas (ETFRN, 1981). Por isso mesmo, o número de concluintes não equivale necessariamente ao de estagiários.

Como já ressaltado, ao contrário da euforia inicial, a formatura das turmas pioneiras dos cursos técnicos, em fins de 1965, evidenciou empecilhos com os quais a Instituição deparou-se ao tentar inserir seus egressos no mercado de trabalho. Depoimentos de ex-alunos

que estagiaram em 1966 e 1967 confirmam tal situação<sup>75</sup>. Entre outros problemas, não havia estágio disponível para todos e nem era incomum o concluinte aguardar sua oportunidade durante meses. Nesse período, ainda sem um órgão específico para lidar com a promoção do estágio curricular obrigatório, a gestão escolar assumiu, por vezes, ações de abnegação e voluntarismo, como se observa no depoimento prestado pelo ex-diretor, João Faustino Ferreira Neto:

[...] eu saía daqui numa Kombi, que era o carro oficial destinado ao transporte do diretor, com o motorista João Batista [...]. Quem me acompanhava sempre nessa história era o professor Brito. Íamos visitar as empresas que podiam receber estagiários. [...] Então, por exemplo, fomos à Paraíba, que estava com um grande programa de rodovias [...], estive com o governador, com o diretor do Departamento de Estradas e Rodagem e com as empresas que estavam construindo, e conseguimos colocar uma ou mais dezenas de alunos naquele cenário. Contato permanente com as mineradoras do Pará, Roraima, Amazonas [...]. O aluno sozinho ir buscar o estágio era impossível, ele não era nem recebido por um diretor ou por um chefe de departamento numa empresa maior. Tinha que ir o diretor da escola. Eu fiz esse trabalho e fazia sempre e vi que os alunos conseguiam se afirmar profissionalmente (FERREIRA NETO apud MEDEIROS, 2011, p. 93-94).

Muito embora tais investidas, às vezes, resultassem em êxito, como nos exemplos citados no depoimento, tornou-se evidente que não poderiam perdurar indefinidamente. Constatadas as dificuldades, criou-se comissão incumbida de propor soluções (SILVA, 1967). Dentre uma série de problemas elencados, a questão central era: como otimizar a inserção profissional de egressos? (NETO, 1968).

A partir da avaliação empreendida, a direção da Escola implantou o Setor de Orientação Educacional e Profissional, cujas diretrizes nortearam a preparação psicológica do corpo discente para o exercício profissional, com estratégias que envolviam desde cursos e seminários sobre relações humanas e trabalho até estímulos ao intercâmbio escola-empresa na obtenção de estágios para concluintes. Ações que, a partir de 1973, ficaram sob a responsabilidade da Coordenadoria de Integração Escola-Empresa (CIE-E), criada na então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN, 1969), alojada nas modernas instalações da Avenida Salgado Filho.

Em que pesem as dificuldades iniciais assinaladas, as mudanças ocorridas no sentido de promover a inserção profissional de egressos da Escola, em especial a partir da década de 1970, apresentaram resultados progressivos, tanto no acréscimo de estudantes concluintes

---

<sup>75</sup> Conforme depoimento prestado ao autor pelo ex-aluno João Maria Cortez Gomes de Melo, estagiário da segunda turma de Mineração, em 29/10/2014.

quanto no de estagiários inseridos no mercado de trabalho. É o que evidenciam os dados pesquisados. Um exemplo está no fato de que, em apenas 3 anos da terceira fase (1971-1973), o número de alunos concluintes ultrapassou o total de formados nos 53 anos das duas fases anteriores (1910-1963). A diferença é ainda mais evidente quando comparamos o contingente de egressos que exerceram funções profissionais nas suas áreas de formação, conforme exposto na Tabela 6. No período de mais de meio século, correspondente às duas primeiras fases da história institucional, tivemos o registro documentado de 37 inseridos; enquanto isso, em apenas um ano da terceira fase (1971), registramos 84. A Tabela 6 sintetiza o comparativo entre as três fases da história institucional, com base nos critérios anteriormente avaliados.

**Tabela 6** – Percurso histórico institucional (comparativo: matrículas, concluintes, inseridos)

Critérios	1ª Fase (1910-1942)		2ª Fase (1942-1963)		3ª Fase (1963-1974)	
	Matrículas	Percentual	Matrículas	Percentual	Matrículas	Percentual
Matrículas	6.220		4.122		8.535	
Concluintes	49	0,79%	276	6,7%	921	10,8%
*Inseridos	-	-	37	13,4%	724	78,6%

Fontes: 1) Relatórios dos ministros da Agricultura, Indústria e Comércio (1915-1923). 2) RIO GRANDE DO NORTE. Mensagem lida perante o Congresso Legislativo na abertura da 1ª Sessão da 14ª Legislatura pelo governador José Augusto Bezerra de Medeiros, em 1º out. 1927. Natal: Typografia d'A República, 1927. 3) Sinopse Estatística do Rio Grande do Norte, 1936. 4) LICEU INDUSTRIAL DE NATAL. Livro de matrícula 1938-1939, 1941. 5) Livros de Matrícula: 1940-1944, 1953-1955, 1956-1958, 1959-1963. 6) Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (1953b). 7) Concluintes de 1963 (convite, Anexo F), acervo de João Maria Cortez Gomes de Melo. 8) CÂMARA FILHO, Jeremias Pinheiro da. Ofício 202 - EIN. 27 jun. 1950. 9) Liceu Industrial/Escola Industrial de Natal. Livro de Matrícula: 1940-1944. 10) Escola Industrial de Natal. Livro de Termos de Posse. 1945-1960. (Livro II). 11) LIMA, Irineu Martins de. Situação Profissional de Alunos Diplomados – Curso Industrial Básico. 17 ago. 1956. 12) Entrevistas realizadas com ex-alunos. 13) Escola Industrial/Escola Industrial Federal/Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. Livros de Matrículas: 1963-1974. 14) ETFRN. Informações de uma década: 1967-1976. Efetivo de alunos, diplomados, estagiários. Natal-RN, 1977 (Elaboração própria).

Notas: 1) Se incorporarmos os dados de 1940-41 na 2ª fase, os matriculados sobem para 4.579 e os concluintes para 280. 2) \*percentuais de inseridos a partir do número de concluintes.

Em termos gerais, de acordo com a documentação estudada, temos os seguintes dados: dos 921 alunos que concluíram suas formações profissionais na Instituição durante a terceira fase de sua história, 724 deles conseguiram inserção no mercado de trabalho, o equivalente a uma taxa de 78,6% do total de concluintes inseridos. Se considerarmos o número de concluintes em relação ao total de matriculados (8.535) nesta fase, obteremos o percentual de 10,8%, o que demonstra a permanência de significativa evasão, embora aquém da verificada nas fases anteriores.

Os dados da Tabela 6 demonstram as mudanças ocorridas no tocante à formação profissional ministrada na Instituição escolar em três de suas fases históricas analisadas. Os percentuais de concluintes inseridos no mercado de trabalho exemplificam isso. Como se explicam números tão díspares entre as fases estudadas? A julgar pelos subsídios apresentados, determinadas mudanças foram decisivas para proporcionar a inserção de egressos no mercado de trabalho. Na terceira fase, a implantação dos cursos técnicos e a formação profissional em crescente sintonia com as demandas da comunidade envolvente constituiu o ápice desse processo. Sobretudo a partir da implantação de novos cursos, como Eletromecânica, em 1969, cujo desmembramento, em 1970, deu origem aos cursos de Eletrotécnica e Mecânica, acrescidos, em seguida, do curso de Edificações que, juntos, proporcionaram gradual atendimento a demandas da sociedade e extrapolaram àquelas vinculadas à comunidade envolvente.

Como procuramos demonstrar, no capítulo 3, o estímulo à implantação de cursos técnicos vinculou-se, desde o início dos anos 1960, às ações desenvolvidas pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE. A partir de então, criaram-se as condições necessárias para a disseminação de obras de infraestrutura que demandavam a formação profissional técnica e novos cursos foram gradativamente criados na Escola. Segundo o professor Severino do Ramo de Brito (que trabalhou em pesquisa para aquela entidade quando era estudante universitário), seu relacionamento com a SUDENE possibilitou, mais tarde, vínculos consistentes entre a Escola Técnica Federal e aquele órgão do Governo federal, os quais favoreceram o encaminhamento de estagiários.

Sendo assim, além da SUDENE, que outras instituições ou empresas procuravam os técnicos egressos da Instituição? De acordo com o professor Brito, mesmo no período que antecedeu a criação da Coordenadoria de Integração Escola-Empresa (CIE-E), seus contatos, e de outros colegas, com empresas e instituições, contribuíram para a expansão do estágio na Escola. Em depoimento prestado a Medeiros (2011, p. 95), ele cita amostragem significativa dos empreendimentos que contratavam os egressos da ETFRN:

A partir de 67, 68, 70, os alunos começaram a ser encaminhados para projetos no sul do país, projetos de grande magnitude [...], construção de estradas, hidroelétricas, como a CHESF, FURNAS, a Usina Atômica de Angra dos Reis. Então isso criou certa possibilidade nas famílias de ver os seus filhos irem trabalhar nesses grandes projetos.

Além do depoimento citado, o estudo sobre a atuação da Escola na inserção do técnico estagiário no mercado de trabalho, realizado por Medeiros, Sousa e Araújo (2007), ampliou o

conhecimento sobre essa temática. De acordo com o referido trabalho, a maioria das empresas nas quais os egressos de Mineração, por exemplo, estagiaram eram sediadas em diferentes estados de todas as regiões do Brasil. Nesse grupo, contabilizam-se mineradoras e empresas de prospecção mineral, tais como filiais da Petrobras, seções regionais do Departamento Nacional de Pesquisa Mineral – DNPM; da Companhia de Pesquisa e Recursos Minerais – CPRM; as Companhias Pernambucana e Baiana de Pesquisa Mineral e diversos polos da então NUCLEBRÁS – Empresas Nucleares Brasileiras S/A.

Os egressos do curso de Eletrotécnica, por sua vez, conquistaram suas vagas no mercado de trabalho a partir de convênios realizados pela ETFRN com mais de 30 empresas, principalmente das áreas de eletricidade e telecomunicações, sendo sua maioria situada em nosso estado. Dentre estas, a Companhia Energética do Rio Grande do Norte – COSERN, e a então Companhia Telefônica do Rio Grande do Norte – TELERN.

Com a expansão da construção civil ocorrida no Brasil na década de 1970, inclusive no Rio Grande do Norte, a Escola Técnica Federal firmou convênio com amplo leque de empresas, o que foi decisivo para a inserção dos estagiários de Edificações, especialmente no mercado interno. Nesse caso, as principais empresas contratantes foram a Companhia de Habitação Popular – COHAB-RN e o Instituto de Orientação às Cooperativas Habitacionais do Rio Grande do Norte – INOCOOP-RN. Outras fontes de absorção de egressos da Escola foram a Construtora Norberto Odebrecht, principalmente em suas filiais do Rio de Janeiro e Pernambuco, e as Companhias de Construção sediadas nos Batalhões de Engenharia, sobretudo no Piauí, Roraima, Mato Grosso e Rio Grande do Norte.

Ainda segundo Medeiros, Sousa e Araújo (2007), a situação dos egressos do curso de Estradas era relativamente semelhante à daqueles de Edificações, embora a inserção de seus ex-alunos tenha sido maior fora dos limites do estado. Em geral, os estagiários de Estradas eram absorvidos pelos Departamentos de Estradas e Rodagem, em suas respectivas filiais do Rio Grande do Norte e da Paraíba; pela Empresa Industrial Técnica – EIT, tanto em nosso estado quanto no Ceará, Maranhão, Pernambuco e Bahia; pela Companhia de Águas e Esgotos do Rio Grande do Norte – CAERN, e igualmente pelos Batalhões de Engenharia de Construção do Exército.

Quanto aos egressos do curso de Mecânica, cerca de 40% das empresas que firmaram convênios com a Escola Técnica Federal atuavam no mercado interno estadual. Dentre estas, destacavam-se a Indústria Têxtil Seridó, do Grupo UEB, União de Empresas Brasileiras, e a Companhia Industrial do Rio Grande do Norte-CIRNE. No Sudeste, a Escola atendia,

principalmente, a demanda por técnicos, oriunda da Companhia Siderúrgica Nacional – CSN, em sua unidade de Volta Redonda, no estado do Rio de Janeiro.

Decerto, a síntese exposta não significa capitulação à clássica armadilha da história institucional, laudatória, de caráter oficial (WERLE, 2004; NOSELLA; BUFFA, 2009) ou à idealização do ocorrido. Pelo contrário, identificamos e ressaltamos, igualmente, o registro de variadas críticas dos empregadores nos relatórios de alguns estagiários, cujas qualificações foram consideradas insuficientes (ETFRN, 1973). Além disso, conforme Medeiros, Sousa e Araújo (2007, p. 8), embora o estágio profissional seja o elemento fundamental de conexão “com empresas e instituições de âmbito local, nacional e internacional, essa atividade curricular”, durante certo período, foi tratada de forma inusitada, por vezes com traços amadorísticos e, ao que parece, não recebeu a devida atenção institucional. É o que se depreende, segundo os autores citados, de informações conflitantes na documentação arquivada e da inexistência de estudos aprofundados sobre temática vital para a consolidação da Escola em sua missão de formar profissionais para o mercado de trabalho.

Mas, apesar dos percalços, é razoável admitirmos que a formação profissional ministrada na terceira fase da história da Escola, ao harmonizar-se com demandas da comunidade envolvente e da sociedade brasileira em geral, conquistou reconhecimento pela atuação da maioria de seus estagiários em diferentes empresas, de múltiplos setores da economia nacional, em quase todos os estados da Federação. Nesse sentido, centenas de egressos destacaram-se no exercício de suas atividades e legitimaram a formação profissional recebida.

Em observação às orientações metodológicas de Magalhães (2014), que estabelece vínculos entre memórias e arquivos, aplicamos questionários com 48 egressos que estudaram na terceira fase da Instituição. Desse total, 9 não concluíram o curso. Entretanto, dos 39 concluintes, 29 (74,5%) conseguiram inserção no mercado de trabalho nas áreas de suas formações<sup>76</sup>, percentual próximo daquele constatado no conjunto de egressos da fase analisada (78,6%). Questionados a respeito da formação profissional recebida na Escola, 45 dos que responderam as perguntas propostas (94%) afirmaram que a implantação dos cursos técnicos, a partir de 1963, permitiu melhor adequação às necessidades do mercado de trabalho, enquanto apenas 3 (6%) deles alegaram que isso não alterou as condições de empregabilidade dos concluintes. Sigamos os passos de alguns desses ex-alunos com base na

---

<sup>76</sup> Conforme as respostas concedidas nos questionários aplicados com 48 ex-alunos que estudaram na Instituição investigada, durante a terceira fase de sua história (1968-1971), na periodização adotada neste trabalho.

compreensão de que “as trajetórias, ainda que pessoais, revelam a natureza de uma escola e da sociedade em que os formandos se inserem” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 68).

Exemplificamos esse registro com o seguimento inicial de egressos das primeiras turmas dos cursos técnicos. Ronaldo de Oliveira Barreto é um deles. Filho do professor Paulo Nobre Barreto, ex-aluno do Liceu Industrial, que se tornou mestre da oficina de Marcenaria na Escola Industrial de Natal, Ronaldo ingressou na Instituição em 1959 e cursou o ginásio em Mecânica de Máquinas, concluindo essa etapa de seus estudos em 1962. Assim como vários de seus colegas, no final desse ano letivo, estava prestes a sair para cursar o científico no Atheneu norte-rio-grandense. Após o anúncio da implantação dos cursos técnicos, reavaliou sua decisão e resolveu continuar na Escola Industrial. Com isso, entrou para a história da Instituição como integrante da primeira turma do curso de Estradas. De acordo com suas declarações<sup>77</sup>, a motivação primordial foi a presumível inserção no mercado de trabalho que aquele curso proporcionaria.

Aluno da turma pioneira, iniciada em 1963, Ronaldo concluiu o curso técnico de Estradas em 9 de dezembro de 1965. No início do ano seguinte, encaminhado, com mais 13 colegas de turma, para participar de processo seletivo no Departamento de Estradas de Rodagem do Rio Grande do Norte – DER-RN, o jovem técnico (e mais 10 de seus companheiros) foi selecionado. Ali trabalhou de 21 de janeiro de 1966 a 30 de abril de 1970<sup>78</sup>. Nesse ínterim, foi aprovado em Engenharia Civil no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Por isso, a partir de 1º de maio de 1970, foi admitido como Auxiliar de Engenheiro, função que exerceu até 1º de agosto de 1972. Contratado inicialmente como estagiário, Ronaldo Barreto permaneceu no DER-RN por 6 anos e seis meses.

Da mesma forma que seu pai, Ronaldo retornou à Escola como professor. Na ocasião, lecionou Topografia. Lá permaneceu de 21 de fevereiro de 1972 a 30 de abril de 1976, quando resolveu se dedicar exclusivamente à Engenharia e solicitou desligamento. Em seguida, ingressou na Companhia de Águas e Esgotos do Rio Grande do Norte – CAERN, onde se aposentou. A julgar pelo decurso dos acontecimentos, suas expectativas profissionais foram contempladas.

Situação correlata encontramos ao seguir o egresso da turma pioneira de Mineração, Gilvandro Rodrigues da Silva. Filho de um barbeiro, ingressou na Escola Industrial de Natal em 1947. Lá, realizou o Curso Industrial Básico de Marcenaria, que concluiu em 1951, após

---

<sup>77</sup> Conforme entrevistas prestadas ao autor em 25 de outubro de 2013 e 4 de fevereiro de 2014. Todas as informações prestadas foram devidamente confirmadas documentalmente.

<sup>78</sup> Cf. (ANEXO G, p. 276).

ser reprovado no ano anterior, fato que creditou à sua paixão pelo futebol (chegou a ser bicampeão pelo América F.C, no qual foi artilheiro por dois anos), que o distanciou dos estudos.

A Marcenaria, entretanto, não lhe proporcionou maiores dividendos profissionais. Dividido entre a paixão pelo futebol e a necessidade de se qualificar profissionalmente, retornou à Escola em 1963. Assim como vários de seus colegas, entusiasmou-se quando soube que a Escola ministraria dois cursos técnicos e optou pelo de Mineração. Ao concluí-lo, em 1965, aguardou com expectativa, por mais de um ano, a realização do estágio curricular. Em 1966, seu colega de turma, Raimundo Nonato de Oliveira, foi dos poucos que obteve estágio na Mina Brejuí, em Currais Novos, interior do Rio Grande do Norte<sup>79</sup>. Mas Gilvandro conseguiu o estágio no ano seguinte. Junto com um grupo de 13 ex-alunos da Instituição, estagiou na Divisão de Hidrologia do Departamento de Recursos Naturais da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), em Recife, no período de 1º de março a 31 de agosto de 1967, conforme o atestado emitido em seu nome<sup>80</sup>. Em dezembro daquele ano, após a conclusão do estágio, como expresso na legislação, recebeu o diploma de Técnico Industrial em Mineração<sup>81</sup>. Por essa época, com 36 anos de idade e mais experiente, diferenciou-se da maioria de seus jovens colegas.

João Maria Cortez Gomes de Melo é outro egresso contemporâneo da fase que marcou a integração da Escola com demandas da comunidade envolvente e do Brasil em geral. Filho de pai comerciante, ingressou na Instituição em 1959 e realizou o curso básico ginásial em Mecânica de Máquinas. Em 1964 – sob conturbado ambiente político que resultaria no golpe que destituiu Goulart –, ingressou na segunda turma do curso de Mineração, cuja conclusão ocorreu em 1966. Diferente do ocorrido com os concluintes da turma pioneira, ele e outros colegas conseguiram estágio na SUDENE, com relativa facilidade. Por isso mesmo, estagiou, em 1967, junto com egressos da primeira turma de Mineração que concluía o curso em 1965.

Segundo João Maria Cortez<sup>82</sup>, os 13 estagiários que foram para a SUDENE, em Recife, ficaram distribuídos da seguinte forma: cinco foram para a Divisão de Geologia, cinco para a Divisão de Hidrogeologia e três para a Divisão de Cartografia. Ele ficou na Divisão de Geologia juntamente com os colegas Antídio Gomes de Lima, José Carlos da Costa, Lenival Campos e Luiz Gonzaga Soares.

---

<sup>79</sup> De acordo com o depoimento do ex-aluno João Maria Cortez Gomes de Melo, prestado ao autor em 21 de maio de 2014.

<sup>80</sup> Cf. (ANEXO E, p. 274).

<sup>81</sup> Conforme entrevistas prestadas ao autor em 20 de setembro de 2013 e 4 de fevereiro de 2014.

<sup>82</sup> Conforme depoimento do ex-aluno João Maria Cortez Gomes de Melo, prestado ao autor em 21 de maio de 2014.

Avaliando-se os vínculos entre fotografia, história e memória, nos termos propostos por Ciavatta (2002) e Kossoy (2001), a Figura 22 ampara o depoimento de João Maria Cortez, na medida em que registra imagem de 10 dos 13 estagiários da turma de 1967, e um de seus professores. Em pé, da direita para a esquerda: Luiz Gonzaga Soares, João Maria Cortez, Antídio Gomes de Lima, Ivanildo (Professor/instrutor de Topografia), Lenival Campos e José Carlos da Costa. Sentados: Paulo Martins, Gilvandro Rodrigues, Adson, Irvison Batista da Costa e Jonas Barbosa.

**Figura 22** – Turma de estagiários da Escola Industrial de Natal na SUDENE (1967).



Fonte: Acervo particular de João Maria Cortez Gomes de Melo

Nesta fotografia (Figura 22), jovens oriundos, em sua maioria, de famílias humildes registraram momento que, para eles, representava muito. Entre poses despreziosas, celebravam o ingresso no mercado de trabalho em órgão simbólico do nacional-

desenvolvimentismo sob a modernização autoritária vigente no país (SILVA, 1990). Eram, assim, naquela imagem cristalizada em Recife, legítimos representantes da Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte, instituição que conseguia inserir profissionalmente seus egressos no coração da metrópole regional. Enfim, temos aqui os elementos constitutivos fundamentais na produção de imagens: o assunto, o fotógrafo e a tecnologia, que, associados às coordenadas de situação – espaço e tempo –, resultam na fotografia como produto final (KOSSOY, 2001).

Os três egressos, cujas trajetórias procuramos, resumidamente, reconstituir, são representativos do início da terceira fase institucional. Convém, então, avançarmos no tempo e buscar outros exemplos. Ao prosseguirmos nossa investigação, encontramos Carlos Roberto Araújo Daniel. Enquanto os ex-alunos citados concluíam seus cursos e ingressavam no mercado de trabalho, Carlos Roberto começava seu percurso na Escola. Em 1965, ainda na sede da Avenida Rio Branco, iniciou o curso ginásial básico de Marcenaria, concluído em 1968, já na sede da Avenida senador Salgado Filho.

Diferente da situação social da maioria dos pais de seus colegas, o seu – que fora ex-aluno do Liceu Industrial – era piloto da Força Aérea Brasileira (FAB), o que sugere, como vimos no capítulo 4, mudanças ocorridas no perfil socioeconômico do corpo discente institucional. De acordo com seu depoimento, no início da década de 1970, o nível da Escola, a disciplina e a formação geral faziam com que os alunos da ETFRN fossem referência. Por isso decidiu prosseguir os estudos ali, realizando o curso técnico na segunda turma de Edificações<sup>83</sup>. Após prestar serviço militar, em 1972, retornou à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte e concluiu seus estudos no ano letivo de 1974, quando ocorreu a extinção dos cursos ginásiais e consolidou-se a primazia dos cursos técnicos.

Seu estágio, distinto do que ocorreu com os colegas das turmas pioneiras, foi realizado no decorrer do curso de Edificações. Na ocasião, participou na construção da infraestrutura do Projeto de Colonização das Vilas Rurais de Serra do Mel, no interior do Rio Grande do Norte, na Mesorregião do Oeste Potiguar. Entretanto, ao concluir o curso, não prosseguiu carreira profissional na área de Edificações. Assim como muitos egressos da Escola, realizou vestibular e ingressou na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Inicialmente, no curso de Química; posteriormente, em Administração.

Trajetória semelhante encontramos ao seguir os passos efetuados por Alexandre Câmara de Souza. Filho de médico, algo improvável entre os alunos nas duas fases anteriores

---

<sup>83</sup> Conforme depoimentos prestados ao autor por Carlos Roberto Araújo Daniel em 21 de setembro de 2013 e 9 de novembro de 2014.

da história da Escola, Alexandre ingressou na ETFRN em 1969, quando iniciou o curso ginásial de Mecânica de Máquinas. Identificou-se de tal forma com o curso realizado que resolveu prosseguir seus estudos na Escola no curso técnico de Mecânica, então recém-desmembrado de Eletromecânica. Pesou, na sua decisão, a crença de que, naquele contexto, o Brasil precisava de técnicos. Desse modo, segundo sua avaliação, o caminho para muitos jovens conquistarem a inserção profissional seria aproveitar as oportunidades oferecidas pela instituição escolar que o acolhera<sup>84</sup>.

A julgar pelos desdobramentos de seu percurso profissional, Alexandre obteve êxito na decisão. Ao concluir o curso técnico, em meados da década de 1970, estagiou na Henrique Lage Salineira do Nordeste – uma das maiores empresas do ramo em atuação no Brasil – na unidade localizada em Macau, no litoral do Rio Grande do Norte. Após o estágio, decidido a continuar na área profissional que escolheu seguir na Escola, prestou vestibular para a UFRN e ingressou no curso de Engenharia Mecânica. Era o coroamento de uma carreira profissional iniciada ainda no curso ginásial, em 1969.

Ao seguirmos os passos desse grupo de egressos – que constitui amostragem de amplo conjunto – seria razoável afirmar que o êxito de seus componentes foi algo eventual? Por outro lado, seria plausível admitir que a inserção profissional (e universitária) verificada tivesse relação com a qualidade da formação técnica ministrada na ETFRN nessa fase do percurso histórico institucional? Nesse sentido, nos primeiros anos da década 1970, os convênios celebrados entre a Escola e a Volkswagen ou entre a Escola e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais-INPE, por exemplo, parecem sugestivos do êxito da Instituição na formação profissional de seus alunos (ETFRN, 1973). Podemos, assim, dizer que os acordos assinados com a montadora multinacional alemã instalada em nosso país e a instituição de pesquisa estatal brasileira demonstram a confiabilidade conquistada pela Escola em diferentes setores da economia nacional, inclusive entre aqueles de elevada capacidade tecnológica.

Na imagem captada na Figura 23, temos registro fotográfico representativo, como documento histórico (CIAVATTA, 2002; KOSSOY, 2001), dos avanços anteriormente citados. Nela, o professor Arnaldo Arsênio (à direita), representando a Instituição, e o diretor administrativo da Volkswagen assinam convênio no Gabinete da Direção, na presença de dois representantes dos estudantes da ETFRN.

---

<sup>84</sup> Em conformidade com o depoimento prestado ao autor em 21 de setembro de 2013.

**Figura 23** – Assinatura de convênio ETFRN-Volkswagen (1974).



Fonte: Arquivo do IFRN, Campus Natal-Central.

Mais que novas oportunidades para o corpo discente no mercado de trabalho, a assinatura daquele convênio (registrado na Figura 23) representava a confiabilidade conquistada pela Escola na formação de seus alunos. Em que medida os argumentos apresentados sustentam a nossa tese? Quais seriam, afinal, os critérios do próprio Governo federal para a avaliação do desempenho da rede de ensino industrial, da qual a ETFRN era integrante? De acordo com análise publicada em 1971, especialistas do Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura afirmam:

Aceitaremos [...] que o sistema de educação técnica será *eficiente* na medida em que os técnicos formados sejam qualitativa e quantitativamente adequados às exigências do mercado de trabalho. É claro que não se pode esquecer que uma parte dos graduados pelo sistema não se destina diretamente ao mercado de trabalho, mas prossegue sua formação no nível superior de educação, o que é muitas vezes desejável (CORRÊA; SOUZA, 1971, grifo dos autores).

Pode-se questionar o caráter economicista embutido nas noções de produtividade, rendimento e eficiência, estendidas ao setor educacional, nos critérios adotados pelo Ministério da Educação e Cultura, então sob controle de tecnocratas. Mas identificamos,

simultaneamente, considerável afinidade com elementos apresentados em nossa argumentação. Afinal, como avaliarmos a formação profissional na Instituição escolar investigada sem considerarmos os fluxos de acesso, saída e inserção de egressos no mercado de trabalho? A base dessa percepção ampara-se na avaliação de Magalhães (2004, p. 158):

Em torno dos públicos (acesso, recrutamento, tratamento/aproveitamento, seguimento/destino de vida dos alunos) residem, em tese, o desafio fundamental da instituição escolar e a marca que lhe confere poder autônomo e identidade regional e local. Em consequência, conhecer, mapear, caracterizar, explicar os fluxos de alunos, e comparar e avaliar as oscilações entre os fluxos de inscrição, frequência e saída, seus percursos escolares, culturas, formas de relacionamento, saídas profissionais, constituem, de uma forma geral, desafios incontornáveis para o investigador, se bem que algumas informações tenham de ser obtidas indiretamente ou por inferência.

Se o roteiro sugerido engloba, conforme Justino Magalhães (2004), desafios fundamentais da instituição escolar e, portanto, de quem a investiga, então poderemos considerar nossa missão razoavelmente cumprida. Nela, historiamos e problematizamos a instituição escolar que, na complexidade de seu percurso centenário, entre mudanças e permanências verificadas, deveria ter, na essência das atividades desenvolvidas em três fases distintas de seu itinerário histórico, a formação profissional de seus alunos para inseri-los no mercado de trabalho.

Assim como Magalhães (2004), Nosella e Buffa (2009) incluem a análise de trajetória de ex-alunos entre procedimentos metodológicos fundamentais nos estudos sobre instituições escolares. A escola, enfatizam esses autores, é uma instituição educativa que recebe influências intra e extramuros de múltiplos interesses e valores vigentes, no tempo e espaço social nos quais está inserida, capazes de ampliar ou reduzir o alcance de seus objetivos oficiais, sobretudo quando se trata do destino profissional de seus egressos. Como vimos, com a instituição objeto de nosso estudo não foi diferente, haja vista o que as fontes pesquisadas demonstraram.

## TECENDO NEXOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tessitura de nossa investigação, como não poderia deixar de ser, procuramos estabelecer nexos entre três elementos essenciais no trabalho científico: definição do objetivo (investigar a formação escolar profissional realizada na esfera da Instituição estudada, com o intuito oficial de atender as necessidades da indústria), elaboração do problema de pesquisa (a formação profissional realizada no recorte temporal definido – 1910 a 1971 –, atendia as necessidades do mundo do trabalho nos âmbitos local/estadual/nacional?) e a formulação da tese, expressa nos seguintes termos: se a principal finalidade da instituição escolar investigada, apesar das mudanças de denominações ocorridas, foi, em essência, a formação profissional para o mundo do trabalho, então se constata que tal intento, até o início da década de 1960, teve alcance insuficiente. Assim, elaborada sob a perspectiva teórico-metodológica da mesoabordagem e do paradigma relacional, a investigação destaca as vinculações estabelecidas entre a instituição escolar estudada e o espaço sociocultural envolvente. Posto isso, os resultados obtidos reuniram indícios e evidências que, ao se entrelaçarem, fundamentaram a nossa argumentação.

Partimos do pressuposto, por vezes negligenciado, de que a instituição educativa escolar não tem vida própria, independente daqueles que a integram e de sua função na sociedade. Embora, a princípio, isso pareça evidente, a escola somente existe, em sua materialidade, a partir das ações desenvolvidas por seus agentes e sujeitos, gestores, professores, demais funcionários e alunos, que interagem em função dos objetivos institucionais. Da mesma forma, a instituição escolar só cumpre sua missão histórico-social se atender às necessidades de uma dada sociedade na qual está inserida no tempo e no espaço. Sobretudo se essa escola, como a que investigamos, destina-se à formação profissional para o mundo do trabalho.

Segue-se daí que, em síntese, o alcance de seus objetivos fundamentais é condicionado pela prévia existência de um conjunto de condições necessárias e suficientes capazes de torná-lo plausível. E essas condições indispensáveis vinculam-se à qualificação de gestores e professores, ao tipo de formação escolar profissional realizada, ao perfil sociocultural discente, à estrutura física da Instituição e às condições verificadas na sociedade; de tal modo que possa absorver egressos formados nas áreas de seus respectivos cursos.

A partir dessa compreensão das perspectivas e limites da formação escolar profissional realizada pela Instituição investigada, e considerando-se os seus objetivos oficiais, procuramos demonstrar, com base em dados quantitativos e qualitativos, como as relações estabelecidas entre a escola e a comunidade envolvente diferenciaram-se em três fases distintas do percurso histórico institucional, conforme periodização proposta: a fase da formação para a proteção social (1909-1942), a fase de transição (1942-1963) e a fase da formação técnica (1963-1971).

Dos resultados da análise empreendida, emergiram, ao longo da primeira fase estudada (1909-1942), as contradições entre os cursos artesanais (Alfaiataria, Marcenaria, Funilaria, Sapataria e Serralharia) ministrados na Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte, posteriormente Liceu Industrial, com o propósito oficial de suprirem mão de obra qualificada para a incipiente indústria local/estadual, e as necessidades de uma sociedade sustentada por economia primário-exportadora. Dessa forma, o industrialismo propagado no início do século XX, nas regiões Sul e Sudeste – inspiração da rede federal de ensino industrial – como a solução para diferentes males do Brasil, encontrou, entre nós, terreno infértil. Em suma, as condições observadas na comunidade envolvente apresentavam obstáculos à efetivação dos objetivos da formação profissional realizada pela Escola. Nessa fase, indícios a esse respeito são encontrados em documento elaborado por ex-aluno da primeira turma da Instituição (posteriormente professor da Escola e conhecedor de sua história) e na evidenciada ausência de fontes que comprovassem a inserção de egressos no mercado de trabalho industrial. Entretanto, na investigação realizada, identificamos cinco ex-alunos em situação inversa.

Constatou-se ainda que, em função das dificuldades elencadas nessa fase, não obstante o propósito oficial da formação profissional para o mundo do trabalho, predominou o tipo de educação caracterizado como de proteção social aos desfavorecidos da fortuna e mantenedora da ordem vigente. Como verificamos, mesclaram-se, entre outros benefícios concedidos, premiações, auxílios pecuniários, merenda e fardamento, além da entrega de ferramentas para egressos montarem seus próprios negócios, em flagrante contradição com o propósito de formar operários e contramestres para a indústria, conforme expresso na legislação que criou a Instituição. Por outro lado, a formação moral e disciplinadora configurou-se, entre outros meios, pela adoção de práticas pré-militares, punições, cerimônias cívicas e religiosas e instalação do escotismo no ambiente escolar. Vale ponderar, sob essa perspectiva, que, se a formação disciplinar incutiu hábitos, atitudes e valores apropriados por estudantes que atendiam interesses do mundo trabalho na manutenção da ordem social, a formação

profissional realizada nessa fase caracterizou-se pelas contradições com as necessidades específicas do mercado de trabalho – oferta e procura de mão de obra qualificada –, dimensão inclusa na esfera mais ampla do mundo do trabalho.

Se as condições verificadas na comunidade envolvente impunham limites ao cumprimento da função formativa escolar, a qualificação de gestores e docentes para seus respectivos cargos também estava aquém do necessário. Nesse aspecto, entre os principais entraves detectados, temos as indicações políticas e a formação inadequada, não raras vezes rudimentar, para as funções exercidas por aqueles agentes da formação escolar profissional, sobretudo entre professores e mestres de oficinas. Apesar do voluntarismo de alguns desses atores sociais e das tentativas de mudanças promovidas pelo Governo Federal, a partir da década de 1920, tais características perduraram, com variações de magnitude, até o início dos anos 1940.

Quanto ao corpo discente, o critério para ingresso na Instituição era de natureza social com preferência pelos chamados desfavorecidos da fortuna. Daí estar sujeito à ingerência política, com a troca de favores entre lideranças oligarcas e suas clientelas. Muitos desses alunos eram menores com idade abaixo da mínima exigida, entre os quais grassava o analfabetismo, situação que dificultava a pretendida formação profissional. Justamente por esse perfil do corpo discente, vários pais apreciavam mais a proteção social recebida por seus filhos que a formação profissional ali realizada. Mesmo assim, a evasão escolar, por múltiplas razões, tornou-se outro fator que limitava a função institucional de formar profissionais para o mercado de trabalho industrial.

A estrutura física da Instituição, por sua vez, nas primeiras décadas de funcionamento, foi marcada pela improvisação. Em apenas quatro anos, ocupou três diferentes endereços. Inicialmente ocupou o prédio do outrora Hospital de Caridade, mudou-se, em seguida, (provisoriamente) para a sede do Natal Clube e meses depois para edifício onde funcionou o antigo Batalhão de Segurança (Polícia Militar). Assim, mesmo quando se instalou neste prédio de maiores dimensões, no principal bairro da Cidade, foram necessárias reiteradas adaptações para a instalação de salas de aula, refeitório, quadra de esportes e de oficinas, fundamentais para os propósitos formativos da escola.

A segunda fase (1942-1963), cujo marco inicial é o advento da Lei Orgânica do Ensino Industrial e suas implicações, caracterizou-se como de transição na (à época) Escola Industrial de Natal, conforme os indícios e as evidências reunidos. Elaborada sob contexto no qual o País ingressava em novo período de seu processo de industrialização, as determinações oriundas daquela legislação impactaram a Instituição de variadas formas.

Nessa fase, implantou-se a exigência de processos seletivos para gestores, professores e alunos, embora flexibilizada com frequência por diferentes razões, e a formação profissional oferecida já não era direcionada para *desvalidos da sorte*, como anteriormente. Vetou-se a matrícula de menores analfabetos e foi definitivamente suspensa a doação de ferramentas a formandos. Além disso, a Escola superou o ensino primário e passou a oferecer o 1º ciclo do ensino secundário com o intuito de formar uma elite da força de trabalho para a indústria. Não chegou a tanto, como demonstraram os dados coletados, mas progrediu nos aspectos citados.

A qualificação de gestores e professores avançou, como indicam as mudanças ocorridas. Desde o governo Vargas, por exemplo, os cursos de formação de gestores intensificaram-se. Mas a mudança fundamental ocorreu em 1961, com a instalação do Conselho de Representantes como órgão máximo da administração institucional, ao imprimir nova concepção de gestão escolar direcionada para o atendimento de necessidades do setor secundário da economia. No pós-guerra, a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), decisiva para o crescente aprimoramento profissional do quadro docente da Instituição, sobretudo no início dos anos 1960, suplantou o improvisado verificado, em certa medida, na primeira fase.

No âmbito da comunidade envolvente, as mudanças ocorridas vincularam-se àquelas provenientes do entrecruzamento das sucedidas nos planos internacional, nacional e regional. Desde implicações da Guerra Fria, como influências da Aliança para o Progresso em regiões periféricas do Brasil, até repercussões do nacional-desenvolvimentismo, com a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e os investimentos ocorridos em obras de infraestrutura no Rio Grande do Norte que, em seguida, abriram novas perspectivas para a formação profissional realizada pela Escola.

Mas se mudanças ocorreram nessa fase de transição, ainda perduravam resquícios da educação social e da formação para a manutenção da ordem, cujo rigor disciplinar ainda era a tônica. Ademais, a manutenção de cursos de natureza artesanal, a exemplo de Alfaiataria e Marcenaria, oferecidos desde o início do século XX, entrava em contradição com a proposta de formação profissional para uma indústria cada vez mais avançada e com maior grau de exigências. Não obstante, adaptações ocorridas ao longo dessa fase, como a implantação do curso de Mecânica de Máquinas, proporcionaram comprovada inserção de alguns egressos no mercado de trabalho. Como visto, algumas condições necessárias já se faziam presentes, mas ainda não suficientes.

De acordo com a tese aqui defendida, as contradições observadas entre a formação profissional realizada na Escola e as demandas da sociedade somente foram equacionadas, de

forma gradual, quando um conjunto de condições necessárias e suficientes, reunido sob determinada conjuntura histórica, proporcionou a interação entre a política de desenvolvimento de obras de infraestrutura no Nordeste, o controle da gestão institucional pelo Conselho de Representantes (1961), a capacitação do quadro docente, as mudanças no perfil do corpo discente, a implantação de cursos técnicos em sintonia com as necessidades do mundo do trabalho, como os estabelecidos na Escola a partir de 1963, e a utilização de estrutura física (1967) apropriada aos objetivos institucionais.

Constatamos que o fator decisivo em tal conjuntura foi a criação dos primeiros cursos técnicos (Estradas e Mecânica), que baliza e define a terceira fase (1963-1971) no percurso histórico da Escola. As mudanças ocorridas anteriormente, intra e extramuros, somaram-se aos novos cursos implantados e criaram as condições necessárias para a otimização da função formadora profissional da Instituição. Nesse mesmo sentido, as obras de infraestrutura desenvolvidas no Nordeste, a partir da criação da SUDENE, inclusive no Rio Grande do Norte, abriram perspectivas para a formação de técnicos requisitados pelo mercado de trabalho. É nessa fase, situada em parte no âmbito do chamado *Milagre Brasileiro*, que novos cursos foram adicionados àqueles iniciais. Assim, para atender demandas da sociedade, de meados dos anos 1960 ao início da década seguinte, foram implantados, já sob a denominação de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, os cursos técnicos de Mecânica, Eletrotécnica, Edificações, Geologia e Saneamento, ampliando a capacidade da Instituição em realizar a sua função básica.

Além disso, a mudança da Escola do prédio da Cidade Alta (na qual funcionava desde 1914), defasado e sem opções de ampliação, para as modernas instalações do edifício situado em Tirol (1967), dotou a Instituição de infraestrutura necessária (a exemplo da ampliação de salas de aula, oficinas, equipamentos e laboratórios) para o cumprimento de suas funções primordiais. Os cursos ginasiais básicos, à época já insuficientes para os propósitos da Escola, foram desativados (1971) pelo Conselho de Representantes e doravante a Escola concentrou-se na oferta de cursos técnicos.

Pouco depois, intensificou-se a relação entre a Instituição e as demandas da comunidade envolvente com a implantação da Coordenadoria de Integração Escola-Empresa (CIE-E), cuja repercussão mais visível foi a ampliação dos estágios realizados por alunos concluintes, porta de entrada para a inserção profissional de egressos, conforme comprovam os dados coletados na documentação examinada, os quais sustentam nossa argumentação na tessitura da tese. Por conseguinte, temos, aqui, exemplo das principais evidências sobre

mudanças ocorridas na formação escolar profissional realizada na terceira fase da história institucional.

A periodização adotada, cabe ressaltar, não significa defesa de concepção linear ou evolucionista da história. Ao propô-la, pautamo-nos em opção metodológica capaz de estabelecer, com clareza, as diferentes características analisadas em três fases do percurso histórico da instituição escolar investigada. Cabe-nos ainda acrescentar que a investigação realizada não tem a pretensão, evidentemente, de esgotar as discussões sobre o objeto de estudo que nos propusemos examinar. O fato de, por exemplo, na primeira fase estudada (1909-1942), não localizarmos nenhum egresso comprovadamente inserido no mercado de trabalho abre possibilidade para novas investigações que possam corroborar ou retificar nossas considerações a respeito.

Da mesma forma, o período pós-1971, final do nosso recorte temporal (embora tenhamos incursionado até 1974, com o intuito de esclarecer a desativação dos cursos ginasiais), sinaliza para o auge dos cursos técnicos no Brasil, fato que abre perspectivas investigativas sobre o alcance das mudanças e permanências verificadas nesse período na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. Outras vertentes abrem-se para a análise da Instituição nos anos 1980 e 1990, quando documentação disponível no arquivo escolar sugere a ocorrência de refluxo no ensino técnico, alterações no processo seletivo com repercussões na redefinição do perfil socioeconômico discente e mudanças na institucionalidade com a transformação da Escola em Centro Federal de Educação Tecnológica e as implicações daí decorrentes.

Reiteramos, portanto, a concepção expressa na epígrafe selecionada para este trabalho, segundo a qual “a história da escola não é necessariamente a história do melhor dos mundos, nem de uma instituição uniforme no tempo e no espaço” (MAGALHÃES, 2004, p. 124). De modo que se desenvolve sob diferentes aspectos, sejam estes curriculares, pedagógicos ou vivenciais, em complexas relações internas e externas, cujos nexos e avanços estão vinculados à sua inserção em determinados contextos históricos, como procuramos demonstrar nesta investigação.

## REFERÊNCIAS

A ACADEMIA do Pobre. **A Ordem**, Natal, p.1, 18 ago. 1937.

ALBUQUERQUE, Floriano Cavalcanti. Portaria n.º 264-Dr/EAA. Natal, 12 nov. 1930.

ANDRADE, Mário Targino de. [Carta] 14 fev. 1952, Baixa Verde [para] GUIMARÃES, Solon, Rio de Janeiro. 2f. Reivindica ferramentas a que tinha direito ao final do curso realizado.

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: EDUSC, 2006. (Coleção História).

ARRAIS, Raimundo Pereira Alencar. O mundo avança! Os caminhos do progresso na cidade de Natal no início do século XX. In: BUENO, Almir de Carvalho (Org.). **Revisitando a história do Rio Grande do Norte**. Natal: EDUFRN, 2009, p. 159-192.

ARRAIS, Raimundo Pereira Alencar; ANDRADE, Alenuska Kelly Guimarães, MARINHO, Márcia Maria da Fonseca. **O corpo e a alma da cidade: Natal entre 1900 e 1930**. Natal: EDUFRN, 2008.

ARRAIS, Raimundo Pereira Alencar. ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da; VIANA, Hélder do Nascimento (Orgs.). **A Intendência e a cidade: fontes para o estudo da gestão da cidade de Natal (1892 a 1919)**. Natal: EDUFRN, 2012.

ARAÚJO, Marta Maria de. A educação escolar da criança à época do governo Pedro Velho (Rio Grande do Norte, 1892-1896). In: BUENO, Almir de Carvalho (Org.). **Revisitando a história do Rio Grande do Norte**. Natal: EDUFRN, 2009. p. 111-126.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução Estela dos Santos Abreu. 5. reimp. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARACHO, Maria das Graças; GUIMARÃES, Josiana Liberato Freire. Percurso educacional do CEFET-RN desde suas origens aos dias atuais. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha. (Org.). **A trajetória do CEFET-RN: do início do século 20 a o alvorecer do século 21**. Natal: Editora do CEFET-RN, 2006, p. 103-117.

BARBOSA, Ana. [Carta]. 03 nov. 1952, Itaretama [para] CÂMARA FILHO, Jeremias Pinheiro da, Natal. 1f. Solicita vaga para aluno carente.

BERRIO, Julio Ruiz. Introducción a la Historia de la educación social en España. Historia de la Educación. **Revista interuniversitaria**, n. 18, 1999, p. 5-11. Disponível em: <[dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87579](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87579)>. Acesso em: 18 dez. 2014.

BEZERRA, Luzia Freire da Costa. As bases da industrialização brasileira à época do desenvolvimento do ensino técnico. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN: do início do século 20 ao alvorecer do século 21**. Natal: Editora do IFRN, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 1606, de 29 de dezembro de 1906.** Crea uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Agricultura, Industria e Commercio. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin>>. Acesso em: 04 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário gratuito. Disponível em: <<http://www.ufpr.edu.br/a-instituição/documentos-institucionais>>. Acesso: 26 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9070, de 25 de outubro de 1911.** Dá novo regulamento para as Escolas de Aprendizes Artífices. Câmara Federal Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin>>. Acesso em: 05 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918.** Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 05 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 31 dez. 1942. Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8673, de 3 de fevereiro de 1942.** Aprova o Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/>>. Acesso em: 3 mar 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/>>. Acesso em: 31 jan 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n. 4.983, de 21 de novembro de 1942.** Dispõe sobre a organização do ensino industrial de emergência e sobre a transformação dos estabelecimentos de ensino industrial em centros de produção industrial para atender às exigências da guerra. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral>>. Acesso em: 3 mar 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 8590, de 8 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a realização de exercícios escolares práticos sob forma de trabalho industrial nas escolas técnicas e escolas industriais, e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

BRASIL. Decreto-Lei 9.724, de 3 de setembro de 1946. Aprova o Acordo celebrado entre o Ministério da Educação e Saúde e a Inter-American Educational Foundation Inc., sobre educação industrial vocacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959.** Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Disponível em: Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 50.492, de 25 de Abril de 1961.** Complementa a regulamentação da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, dispondo sobre a organização e funcionamento de

ginsio industrial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 53.041**, de 28 de novembro de 1963. Atribui ao Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial os serviços técnicos que vem sendo realizados, pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 378, de 13 de Janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/>. Acesso em: 25 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/>. Acesso em: 25 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965**. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diretoria Geral de Estatística. **Recenseamento do Brasil, 1920**. Rio de Janeiro: Typ. da Estatística, 1927, vol. V (1ª Parte).

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices**. Campos-RJ: Artes Gráficas, Escola de Aprendizes Artífices, 1927.

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura, Indústria e Comercio. **Relatório** apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brazil pelo Dr. Pedro de Toledo, ministro de Estado da Agricultura, Industria e Commercio, no anno de 1912. v.1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1912. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2002/000341.html>. Acesso em: 13 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura, Indústria e Comercio. **Relatório** apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brazil pelo Dr. Pedro de Toledo, ministro de Estado da Agricultura, Industria e Commercio, no anno de 1913. v.1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2004/000361.html>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura, Indústria e Comercio. **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. v.1. Rio

de Janeiro: Typografia do Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio, 1914. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2005/000003.html>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio. **Relatório** apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro de Estado da Agricultura, Industria e Commercio, Dr. José Rufino Bezerra Cavalcanti. Anno de 1915. Rio de Janeiro: Typografia da Diretoria Geral de Estatística, 1915. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2006/000003.html>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio. **Relatório** apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro de Estado da Agricultura, Industria e Commercio, Dr. José Rufino Bezerra Cavalcanti. Anno de 1916. v.1. Rio de Janeiro: Typografia da Diretoria Geral de Estatística, 1916. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2007/000002.html>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio. **Relatório** apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro de Estado da Agricultura, Industria e Commercio, Dr. José Rufino Bezerra Cavalcanti. Anno de 1917. v.1. Rio de Janeiro: Typografia da Diretoria Geral de Estatística, 1917. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2009/000003.html>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio. **Relatório** apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro de Estado da Agricultura, Industria e Commercio, Dr. João Gonçalves Pereira Lima. Anno de 1918. v.1. Rio de Janeiro: Typografia da Diretoria Geral de Estatística, 1918. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2010/000002.html>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio. **Relatório** (do ano de 1919) apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, Industria e Commercio, Ildefonso Simões Lopes, no anno de 1920. Rio de Janeiro: Papelaria e Typografia Villas-Boas & C., 1920. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2010/000002.html>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio. **Relatório** (do ano de 1920) apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, Industria e Commercio, Ildefonso Simões Lopes, no anno de 1921. Rio de Janeiro: Papelaria e Typografia Villas-Boas & C., 1921. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2017/000003.html>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio. **Relatório** (do ano de 1922) apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro de Estado da Agricultura, Industria e Commercio, Miguel Calmon Du Pin e Almeida, no anno de 1922. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1925. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2018/000003.html>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio. **Relatório** (do ano de 1923) apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro de Estado da Agricultura, Industria e Commercio, Miguel Calmon Du Pin e Almeida, no anno de 1923. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1926. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2019/000002.html>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Relatório** (do ano de 1924) apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro Miguel Calmon Du Pin e Almeida, no ano de 1924. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1928. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2020/000002.html>>. Acesso em: 17 jun. 2013

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Relatório** (do ano de 1925) apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro Miguel Calmon Du Pin e Almeida, no ano de 1925. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1929. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2021/000002.html>>. Acesso em: 17 jun. 2013

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Acordos, contratos, convênios**. Disponível em: <[dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me/000642.pdf](http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me/000642.pdf)>. Acesso: 25 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Ministerial nº 331**, de 6 de junho de 1968. Trata da transformação da Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte (EIFRN) em Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, p. 4918, 17 jun. 1968. Seção 1. p. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Saúde pública. **Relatório** apresentado ao Exmo. Sr. Chefe do Governo Provisório, Getúlio Dorneles Vargas, pelo ministro Washington Ferreira Pires, em 1932. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1934. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/u2302/000003.html>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. **Carta sindical**. Aprova os respectivos estatutos e reconhece, de acordo com o regime instituído pela Consolidação das Leis do Trabalho, a Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Norte. Rio de Janeiro, 11 dez. 1953.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estatística. **Sinopse estatística do estado do Rio Grande do Norte**. n. 1. Separata, com acréscimos, do Anuário Estatístico do Brasil. Ano II - 1936. Recife: Imprensa Industrial, 1936.

BORDIGNON, Talita Francieli. **As ações do Estado brasileiro para o desenvolvimento do ensino industrial no Brasil (1946-1971)**. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BUENO, Almir de Carvalho. **Visões de República**: ideias e práticas políticas no Rio Grande do Norte (1880-1895). Natal: EDUFRN, 2002.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. Colégios do século XVI: matriz pedagógico-espacial de nossas escolas. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 129-162.

CÂMARA, Clementino. **Geografia e história do Rio Grande do Norte**. Natal: [s.n.], 1952.

CÂMARA FILHO, Jeremias Pinheiro da. [Carta] 18 jul. 1952, Natal [para] GUIMARÃES, Solon, Rio de Janeiro. 2f. Indefere benefício requerido por ex-aluno e apresenta justificativa.

CÂMARA FILHO, Jeremias Pinheiro da. Ofício 202 - EIN. 27 jun. 1950.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAMELO, Gerda Lúcia Pinheiro; MOURA, Dante Henrique. Interfaces legais, políticas, pedagógicas e administrativas na trajetória do CEFET-RN. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN: do início do século 20 ao alvorecer do século 21**. Natal: Editora do IFRN, 2006.

CAPANEMA, Gustavo. [Telegrama]. 28 dez. 1942, Rio de Janeiro [para] CÂMARA FILHO, Jeremias Pinheiro da, Natal. 1f. Solicita relatório e convoca para reunião.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASCUDO. Luís da Câmara. **História da cidade do Natal**. Natal: RN Econômico, 1999.

CBAI. COMISSÃO BRASILEIRO-AMERICANA DE ENSINO INDUSTRIAL. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. 8, n.9/10, p.1308, set/out. 1954.

\_\_\_\_\_. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. 8, n.1 2, p. 1331, nov/dez. 1954.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHAMON, Carla Simone. **Educação, trabalho e proteção social no início da República brasileira**. Vitória: Unifesp, 2011. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais\\_vi\\_cbhe/conteudo/file/926.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/926.pdf)>. Acesso em: 31 dez. 2014.

CHARTIER, Roger. **A historia cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

CLEMENTINO, Maria do Livramento Miranda. **Economia e urbanização: o Rio Grande do Norte nos anos 70**. Natal: UFRN/CCHLA, 1995.

CORRÊA, Arlindo Lopes; SOUZA. Edson Machado de. Ministério da Educação e Cultura. **Metodologia para avaliação do desempenho da rede de ensino industrial**. Rio de Janeiro-GB: Serviço Gráfico da Fundação IBGE, 1971.

CORTEZ, Luis Gonzaga. O movimento estudantil do RN antes e durante a ditadura militar. **Cadernos de jornalismo**, Brasília, a.1, s/n, p. 190-220, dez.1990.

COSTA, Homero de Oliveira. **A insurreição comunista de 1935**: Natal, o primeiro ato da tragédia. São Paulo: Ensaio; Natal: Cooperativa Cultural Universitária do Rio Grande do Norte, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flacso, 2000.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio; FALCÃO, Luciane Quintanilha. Ideologia, política e Educação: a CBAI (1946/1962). **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 7. - janeiro/julho 2009. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/contemporanea-numeros-n7.html>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

DUBY, Georges. **A história continua**. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor; Editora UFRJ, 1993.

EMERENCIANO, José Gothardo Dantas. **Natal**: bairros que não vingaram. Disponível in: <[https://www.natal.rn.gov.br/semurb/.../Bairros\\_que\\_nao\\_vingaram.pdf](https://www.natal.rn.gov.br/semurb/.../Bairros_que_nao_vingaram.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2013.

ENCERRAMENTO do ano letivo. **A República**, Natal, ano LIII, n. 3176, 07 set. 1941.

ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO RIO GRANDE DO NORTE. **Livro de Termos de Posse**. 1909-1945. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. **Livro de Matrícula**: Curso Diurno, 1924-1925. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. **Livro de Material de Consumo**. Natal, 1931-1936. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. **Livro de Matrícula**. 1931-1936. Natal, 1936. Manuscrito.

ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório** referente ao ano de 1917, apresentado ao Exmo. Sr., Dr. J. G. Pereira Lima, M.D. Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, pelo diretor Bacharel Silvino Bezerra Neto. Natal: Atelier Typográfico M. Victorino, 16 jan. 1918.

ESCOLA de Aprendizes Artífices. **A República**, Natal, 22 abr. 1912.

ESCOLA de Aprendizes Artífices. **A República**, Natal, p.1, 5 mar. 1914.

ESCOLA de Aprendizes Artífices. **A República**, Natal, 7 jul. 1916.

ESCOLA Industrial de Natal. Curso de defesa passiva antiaérea. **A República**, Natal, p. 12 nov. 1942.

ESCOLA Industrial: inauguração é hoje. **Diário de Natal**, Natal, p. 3, 11 mar. 1967.

ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL. **Ata da reunião de professores realizada no dia 7 de novembro de 1962**. Salão de Honra. Livro único, p. 2.

\_\_\_\_\_. **Ata da reunião de professores realizada no dia 17 de setembro de 1962.** Salão de Honra. Livro único, p. 17.

\_\_\_\_\_. **Ata da reunião de professores realizada no dia 17 de setembro de 1962.** Salão de Honra. Livro único, p. 19.

\_\_\_\_\_. **Ata da reunião de professores realizada no dia 5 de dezembro de 1962.** Salão de Honra. Livro único, p. 28.

\_\_\_\_\_. **Registro de Atas das Sessões de Professores, 1963.** Salão de Honra. Livro único.

\_\_\_\_\_. **Ata da reunião de professores, do Corpo de Saúde (Médico e Dentista) e do chefe de Disciplina, realizada no dia 19 de junho de 1963.** Salão de Honra. Livro único, p. 33.

\_\_\_\_\_. **Ata da reunião de professores realizada no dia 4 de março de 1964.** Salão de Honra. Livro único, p. 35.

\_\_\_\_\_. **Ata da reunião de professores realizada no dia 4 de março de 1964.** Salão de Honra. Livro único, p. 39.

\_\_\_\_\_. **Ficha de informação familiar.** 1959. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **Livro de Matrículas.** 1942-1963. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. **Livro de Matrículas.** 1963-1965. Natal, 1965. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. **Livro Matrículas.** 1963-1972. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. **Livro de Termos de Posse.** 1945-1960 (Livro II). Manuscrito.

\_\_\_\_\_. **Registro de empregados.** Livro nº 1, 1961-1964. Manuscrito.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Informações de uma década:** 1967-1976. Efetivo de alunos, diplomados, estagiários. Natal-RN, 1977.

\_\_\_\_\_. Conselho de Representantes. **Relatório da Administração Luiz Carlos Abbott Galvão:** 1961-1974. Natal, 1974.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria de Planejamento – CPD. **Dados estatísticos:** 1963-1989. Natal, 1989.

\_\_\_\_\_. **Contratos de estagiários.** Bolsa de Trabalho. Natal, 1973.

\_\_\_\_\_. **Livro de matrículas.** 1971. Natal, 1971. Manuscrito.

EX-ALUNOS resgatam memória do Centro Federal de Educação. **Tribuna do Norte,** Natal, [200-?] Educação. p. 2-4.

FELIPE, José Lacerda Alves; ROCHA, Aristotelina Pereira Barreto; RÊGO, Giovanni Sérgio. **História da industrialização do Rio Grande do Norte:** uma indústria de resistência. NATAL: FIERN, 2010.

FERREIRA, António Gomes. A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n.9, p. 177-198, jan./jun. 2005.

#### **Livros**

FERREIRA NETO, João Faustino. **A escola que vivi**: memórias de um educador. São Paulo: Vox Gráfica e Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual**: 1968. Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. Diretoria Executiva. Natal-RN, 1968.

FIGARO, Roseli. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Organicom**, n. 9, p. 90-100, 2. sem. 2008.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino técnico no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. (v. 1).

\_\_\_\_\_. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986b. v. 2.

\_\_\_\_\_. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986c. v. 3.

GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo**: A Campanha de Pé no Chão. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GUIMARÃES, Josiana Liberato Freire; BARACHO, Maria das Graças. Percurso educacional do CEFET-RN desde as origens aos dias atuais. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN**: do início do século 20 ao alvorecer do século 21. Natal: Editora do IFRN, 2006.

GUIMARÃES, Solon. [Carta]. 4 abril 1952, Rio de Janeiro [para] CÂMARA FILHO, Jeremias Pinheiro da, Natal. 2f. Apóia solicitação de ex-aluno quanto à concessão de prêmio a que fizera jus.

GUIMARÃES, Solon. Editorial – Estatística. **Boletim da CBAI** - Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, Rio de Janeiro, v. 7, n.5, maio 1953. p.1.

GURGEL, Rita Diana de Freitas. **A trajetória da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal**: República, trabalho e educação (1909-1942). 2007. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Séries estatísticas retrospectivas**, v. 1. Repertório estatístico do Brasil: quadros retrospectivos. Separata do Anuário Estatístico do Brasil. Ano V, 1939/1940. Edição fac-similar (original publicado em 1941). Rio de Janeiro: IBGE, 1986.

\_\_\_\_\_. **Séries estatísticas retrospectivas**, v. 2. O Brasil, suas riquezas naturais, suas indústrias. t. 3. Indústria de transporte, indústria fabril. Edição fac-similar (original publicado em 1909). Rio de Janeiro: IBGE, 1986.

\_\_\_\_\_. Departamento Estadual de Estatística. **Sinopse estatística do estado do Rio Grande do Norte**. n. 3. Separata, com acréscimos, do Anuário Estatístico do Brasil, Ano IV, 1938. Natal: Tipografia da SEPT, 1939.

\_\_\_\_\_. **VIII Recenseamento Geral do Brasil**, 1970. Série Regional, Volume IV, Tomo VIII – Censo Industrial do Rio Grande do Norte. Rio de Janeiro, 1973.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Portal da memória**. Depoimentos: Eufrásio Trindade – ex-aluno de Alfaiataria. Natal, RN, 2006. Disponível em: <portal.ifrn.edu.br>. Acesso em: 09 jun. 2014.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. 4. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.

LICEU INDUSTRIAL DE NATAL. **Livro de Matrículas**. Natal, 1937. Manuscrito.

LICEU industrial de Natal. Nomeado para exercer o cargo de diretor o agrônomo Jeremias Pinheiro Filho. **A República**, Natal, p. 3, 29 ago. 1939.

LIMA, Irineu Martins de. **Situação Profissional de Alunos Diplomados - Curso Industrial Básico**. 17 ago. 1956.

LIMA, Pedro de. **O mito da fundação de Natal e a construção da cidade moderna segundo Manoel Dantas**. Natal: Cooperativa Cultural, Sebo Vermelho, 2000.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Fontes e história das instituições escolares: o projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba: PUCPR; Palmas-PR: UNICS; Ponta Grossa-PR: UEPG, 2004, p. 65-83.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

\_\_\_\_\_. **Da cadeira ao banco:** escola e modernização (séculos XVIII-XX). Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MIRANDA, João Maurício Fernandes de. **Evolução urbana de Natal em 400 anos:** 1599-1999. Natal: Iarte, 1999.

MEDEIROS, Arilene Lucena de. **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: Editora do IFRN, 2013.

MEDEIROS, Arilene Lucena de; SOUSA, Francisco Carlos Oliveira de; ARAÚJO, Juliana da Costa. A inserção do técnico estagiário no mercado de trabalho: uma análise histórica da atuação da ETEFRN. In: CONGRESSO DE PESQUISA DA REDE NORTE-NORDESTE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, 2., 2007, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, 2007. 1. CD-ROM.

MEIRELES, Elisângela Cabral de. Da Escola de Aprendizes Artífices ao Centro Federal de Educação Tecnológica: uma análise econômica. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN:** do início do século 20 ao alvorecer do século 21. Natal: Editora do IFRN, 2006.

MELO, Veríssimo de. **Centenário da Associação Comercial do Rio Grande do Norte:** memória histórica (1892-1992). Natal: Clima, 1992.

MENDONÇA, Sônia Regina de. As bases do desenvolvimento capitalista dependente: da industrialização restringida à internacionalização. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História geral do Brasil.** 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

MELQUÍADES, José. Antônio Gomes da Rocha Fagundes: uma vida dedicada ao Magistério. In: DUARTE, José Haroldo Teixeira. **História da Associação de Professores do Rio Grande do Norte.** Natal: CERN, 1985.

MONTEIRO, Denise Mattos. **Introdução à história do Rio Grande do Norte.** Natal: EDUFRRN, 2000.

\_\_\_\_\_. Denise Mattos. **Pão, terra e liberdade X Deus, pátria e família:** as lutas sociais e a evolução política no Rio Grande do Norte, no pós-revolução de 30. Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-Um Rosado, 2004.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NESI, Jeanne Fonseca Leite. **Caminhos de Natal.** Natal: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, 2002.

\_\_\_\_\_. **Natal monumental.** Natal: Fundação José Augusto, Associação Potiguar de Educação e Cultura-APEC, 1994.

NO LYCEU Industrial. **A República**, Natal, 11 dez.1937.

NO LICEU Industrial: a páscoa dos militares e outras notas. **A República**, Natal, p. 3, 23 maio 1939.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: porque e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2009.

O ENSINO industrial na mensagem do Exmo. Sr. Presidente da República. **Boletim da Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial**, Rio de Janeiro, n. 4, v. 3, abr. 1949.

O ENSINO profissional técnico em Natal. **A República**, Natal, p. 1, 17 mar. 1936.

OS PRESOS políticos saíram da Escola de Aprendizes Artífices. **A Razão**, Natal, p. ?, 27 jan. 1936.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PEGADO, Erika Araújo da Cunha. Reflexos da história no cotidiano institucional desde a Escola de Aprendizes e Artífices até o CEFET-RN. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN: do início do século 20 ao alvorecer do século 21**. Natal: Editora do IFRN, 2006.

PINHEIRO, Rivaldo. A Escola Industrial de Natal. **Pedagogium**, Natal, v. 27, n. 2, p. 24-26, set./out. 1948.

PEREIRA, Henrique Alonso de A. R. Modernizar para não mudar: a “Aliança para o Progresso” no Rio Grande do Norte. In: BUENO, Almir de Carvalho (Org.). **Revisitando a história do Rio Grande do Norte**. Natal: EDUFRN, 2009, p. 289-309.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de ensino técnico na República Velha (1909-1930)**. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

RIO GRANDE DO NORTE. Junta Comercial do Estado do Rio Grande do Norte. **Relatório do cadastro**. 1909-1968. Natal, 19 nov. 2013. 62 p.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 338, de 29 de novembro de 1913**. Aprova o ato do Governo do Estado, constante do ofício nº 12.604, de 18 de setembro último. Natal: Tipografia de A República, 1913.

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo** na abertura da Terceira Sessão da Sexta Legislatura, em 1º de novembro de 1909, pelo governador Alberto Maranhão. Natal: Tipografia d’A República, 1909.

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo** na abertura da Primeira Sessão da Sétima Legislatura, em 1º de novembro de 1910, pelo governador Alberto Maranhão. Natal: Tipografia d’A República, 1910.

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo** na abertura da Primeira Sessão da Oitava Legislatura em 1º de novembro de 1913, pelo governador Alberto Maranhão. Natal: Typografia d'A República, 1913.

\_\_\_\_\_. **Mensagem lida perante o Congresso Legislativo** na abertura da 1ª Sessão da 14ª Legislatura pelo governador José Augusto Bezerra de Medeiros, em 01 out. 1927. Natal: Typografia d'A República, 1927.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba-SP: UNISO; Ponta Grossa-PR: UEPG, 2007. p. 75-93.

SANTOS, Paulo Pereira dos. **Evolução econômica do Rio Grande do Norte: do século XVI ao século XX**. Natal: Clima, 1994.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 205-224.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SENISE, Maria Helena Valente et al. **De homens e máquinas: Roberto Mange e a formação profissional**. São Paulo: SENAI, 1991. Projeto Memória, v. 1.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização (1964-1984). In: LINHARES, Maria Yeda (Org.). **História Geral do Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

SILVA, Maria das Graças Baracho. **Da arte do ofício à especialização: um breve histórico da função social do ensino técnico industrial**. 1991. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1991.

SILVA, Maria da Guia de Sousa. **Escola para os filhos dos outros: trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942-1968)**. 2012. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SINDICATO DOS OFICIAIS ALFAIATES, COSTUREIRAS E TRABALHADORES NA INDÚSTRIA DA CONFECÇÃO DE ROUPAS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Livro de registro de associados**. Natal, 1946. Manuscrito.

SOUSA, Francisco Carlos Oliveira de. O sindicalismo salineiro no Rio Grande do Norte. **Caderno de História da UFRN**, Natal, v. 3/4, n. 2/1, p. 70-90, jul./dez. 1996; jan./jun. 1997.

\_\_\_\_\_. **Das salinas ao sindicato**: a trajetória da utopia salineira. Natal: Editora do CEFET-RN, 2008.

SOUZA, Evaristo Martins de. **Evocando o passado de nossa escola**. Natal, [195?]. Mimeografado.

SOUZA, Itamar de. **A República Velha no Rio Grande do Norte (1889-1930)**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1989.

\_\_\_\_\_. **Nova história de Natal**. 2. ed. Natal: Departamento Estadual de Imprensa, 2008.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 159-174, jan.-abr. 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 2)

SPINELLI, José Antonio. **Getúlio Vargas e a oligarquia potiguar: 1930-1935**. Natal: EDUFRN, 1996.

SUZIGAN, Wilson. **Indústria brasileira**: origem e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec, Ed. da Unicamp, 2000.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba: PUCPR; Palmas-PR: UNICS; Ponta Grossa-PR: UEPG, 2004. p. 13-35.

UMA ENQUETE no Liceu Industrial. **A República**, Natal, p. 7, 19 maio 1940.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 399-422.

\_\_\_\_\_. **História da educação social**: um campo de investigação para a história da educação. Vitória: Unifesp, 2011. Disponível em: <[www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais\\_vi\\_cbhe/.../923.doc](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/.../923.doc)>. Acesso em: 29 dez. 2

## APÊNDICE A – Objetivos da instituição em seu percurso histórico (1909-1971)

<b>1ª FASE (1909-1942)</b>	
<b>Objetivo</b>	Formar operários e contramestres
<b>Instrumento legal</b>	Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909
<b>Nível de ensino</b>	Primário
<b>2ª FASE (1942-1963)</b>	
<b>Objetivos</b>	Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais.
A partir de 1959	a) Proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos. b) Preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio.
A partir de 1961	Ampliar os fundamentos da cultura, explorar as aptidões do educando e desenvolver suas capacidades, orientando-o, com a colaboração da família, na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores.
<b>Instrumento legal</b>	Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942. (Lei orgânica do ensino industrial).  Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. (Regulamentada pelo Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959).  Decreto nº 50.492, de 25 de Abril de 1961. (Complementa a regulamentação da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, dispondo sobre a organização e funcionamento de ginásio industrial).
<b>Nível de ensino</b>	1º ciclo do ensino secundário (curso industrial básico).  1º ciclo do ensino secundário (ginásio industrial).
<b>3ª FASE (1963-1971)</b>	
<b>Objetivos</b>	a) Formar técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores para o exercício de atividade em que as aplicações tecnológicas exigem profissional dessa graduação. b) Proporcionar base de cultura geral e conhecimentos técnicos que permitam ao diplomado integrar-se na comunidade, participando do trabalho produtivo, ou prosseguir os seus estudos.
A partir de 1971	Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.
<b>Instrumento legal</b>	Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959*. (Regulamentada pelo Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959).  Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.
<b>Nível de ensino</b>	2º ciclo do ensino secundário (curso industrial técnico).  2º Grau (curso industrial técnico).

**Fontes:** Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909; Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942; Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959; Decreto nº 50.492, de 25 de Abril de 1961 (Elaboração própria).

**APÊNDICE B** – Questionário aplicado com ex-alunos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Questionário**

O presente questionário tem como finalidade coletar informações e, assim, subsidiar uma pesquisa acadêmica sobre o percurso histórico da instituição que atualmente denomina-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Suas respostas serão de grande relevância para a pesquisa em desenvolvimento, por isso agradecemos antecipadamente.

**Ex-aluno da Instituição Pesquisada**

\*Nome: \_\_\_\_\_ \*Nº do questionário \_\_\_\_\_  
E-mail: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_  
Profissão atual: \_\_\_\_\_

**1) Na sua época de estudante da Instituição, como ela se denominava?**

- Liceu Industrial (1937-1942) ( ) Entrada:
- Escola Industrial (1942-1965) ( ) Saída:
- Escola Industrial Federal do RN (1965-1968) ( )
- Escola Técnica Federal do RN (1968-1999) ( )

**2) Em qual bairro você morava quando foi estudante da Instituição?**

- Alecrim ( )
- Barro Vermelho ( )
- Cidade Alta ( )
- Lagoa Seca ( )
- Petrópolis ( )
- Quintas ( )
- Rocas ( )
- Tirol ( )
- Outro ( ) Qual? \_\_\_\_\_

**3) Na época em que você estudou na Instituição, qual era a profissão de seu pai ou responsável? \_\_\_\_\_**

**4) Você foi aluno de qual modalidade de curso na Instituição?**

- Curso Industrial básico (ginasial) ( )
- Curso Técnico ( )
- Outro ( ) Qual? \_\_\_\_\_

(continuação)

5) Qual foi a oficina, curso ginásial ou técnico que você frequentou na Instituição?

- Alfaiataria ( )
- Funilaria ( )
- Marcenaria ( )
- Sapataria ( )
- Serralharia ( )
- Mecânica de Máquinas ( )
- Artes do Couro ( )
- Eletricidade ( )
- Estradas ( )
- Mineração ( )
- Outra/outro ( ) Qual? \_\_\_\_\_

6) Você concluiu algum desses cursos profissionalizantes?

- Sim ( )
- Não ( ) Motivo? \_\_\_\_\_

7) Ao concluir o curso, realizou estágio ou outro exercício prático da aprendizagem?

- Sim ( ) Onde? \_\_\_\_\_
- Não ( ) Motivo? \_\_\_\_\_

8) Você exerceu a atividade profissional relativa ao curso que você realizou na Escola?

- Sim ( ) Empregado ou como autônomo? \_\_\_\_\_
- Não ( ) Motivo? \_\_\_\_\_

9) Na sua avaliação, os cursos industriais básicos (ginásial) ministrados na Instituição atendiam, de fato, às necessidades da indústria local (mercado de trabalho)?

- Sim ( ) Por quê? \_\_\_\_\_
- Não ( ) Motivo? \_\_\_\_\_

10) Considerando-se o objetivo do ensino profissional na Escola, a implantação dos cursos técnicos, a partir de 1963:

- Não alterou as condições de empregabilidade dos alunos concluintes ( )
- Permitiu melhor adequação da Escola às necessidades do mercado de trabalho ( )
- Dificultou a inserção dos alunos na economia local/estadual ( )

Outra observação ( )  
Qual? \_\_\_\_\_

11) Para você, **a principal** contribuição da educação escolar recebida na Instituição foi:

- Na formação profissional, ao empregar-se na área do curso realizado na Escola ( )
- Na formação humana, ao aprender valores, disciplina e atitudes. ( )
- Outra contribuição ( )  
Qual? \_\_\_\_\_

Justifique (de forma resumida) a sua resposta.

---



---



---

**APÊNDICE C** – Ex-alunos que responderam questionário e concederam entrevista\*.

Adailton Torquato

Aguinaldo do Nascimento\*

Alexandre Câmara de Souza \*

Amarilho Aires Filho

Antanael Teixeira

Antídio Gomes de Lima

Antonio Carlos Pinto de Vasconcelos\*

Antônio Fernandes de Carvalho\*

Antonio Souza Santos Filho

Antonio Tavares Neto

Carlos Alberto Andrade Silva

Carlos Fernando Fernandes Serrano

Carlos Roberto Araújo Daniel\*

Cassio de Freitas Barreto

Cícero de Freitas Barreto

Cleto de Freitas Barreto

Dilson Ferreira da Silva

Ednaldo Xavier da Silva

Erivan Sales do Amaral\*

Evandro Firmino de Souza\*

Evilásio Galdino de Araújo

Fernando Batista de Moraes

Flávio Martins do Nascimento

Francisco Alves de Sousa

Francisco Assis de Oliveira

Francisco Bernardino de Sousa\*

Francisco Fernandes de Lima\*

George Luiz Rocha da Câmara

Gilberto Filgueira Costa Júnior

Gilson Gomes de Medeiros\*

Gilvan Monteiro Costa

(continuação)

Gilvandro Rodrigues da Silva\*  
Giovani Alves  
Gitanjali Bezerril Nobre\*  
Guilherme Alves da Silva  
Gustavo Dias da Silva Neto  
Heider Xavier Barbalho\*  
Humberto da Câmara Barros  
Inácio Henrique de Araújo Teixeira  
Ivo Lourenço dos Santos  
Ivo Medeiros de Araújo  
Janilson Dantas  
João Andrade de Carvalho\*  
João Maria Cortez Gomes de Melo\*  
João Maria de Oliveira  
João Ferreira da Silva Neto  
Joel Freire de Lima\*  
Jonas Jacob de Medeiros\*  
Jorge Ivan Barbosa\*  
Jorge Ivan de Oliveira  
José Abílio Felipe  
José Antonio de Moraes  
José Antonio da Silva\*  
José Barbosa Teixeira  
José Gilberto de Oliveira\*  
José Jailson da Costa  
José Wilson Souza  
José Severiano Freire Filho  
José Tácito Pereira Rocha (Ebenezer)\*  
Júlio Alves Hermínio  
Kerginaldo Barbosa de Oliveira  
Laércio Severiano da Silva\*  
Luís Torquato Filho

(continuação)

Luiz Gonzaga Cortez Gomes de Melo\*

Luiz Gonzaga Soares

Maurílio Pinto de Medeiros

Nilton Teixeira Pinto

Nivaldo Calixto Torres

Otacílio Alves de França Júnior

Oziel Maximiano da Silva

Ozirio Maximiano da Silva

Paulo Rodrigues Bezerra

Paulo Tavares Soares

Raimundo Nonato Souza\*

Ronaldo de Oliveira Barreto\*

Sebastião Bezerra\*

Sérgio Medeiros

Severino do Ramo de Brito\*

Waldysar Venâncio dos Santos\*

Wilson Luiz de Paula

Venâncio Nogueira de Farias

\*Nota: Ex-alunos entrevistados.

ANEXO A – Decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices.

## DECRETO Nº 7.566 DE 23 DE SETEMBRO DE 1909

*Créa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario gratuito.*

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da Lei nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906;

Considerando:

que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da lucta pela existencia;

que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação;

Decreta:

Art. 1º Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario gratuito.

Parapho unico. Estas Escolas serão installadas em edificios pertencentes á União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso até o número de cinco officinas de trabalho manual ou mecanico que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais.

Parapho unico. Estas officinas e outras, a juizo do Governo, ir-se-hão installando á medida que a capacidade do predio-escolar, o numero de alumnos e demais circumstancias o permittirem.

Art. 3º O curso de officinas durará o tempo que for marcado no respectivo programma, approvedo pelo ministro, sendo o regimen da escola o de externato, funcionando das 10 horas da manhã ás 4 horas da tarde.

Art. 4º Cada escola terá um director, um escriptuario, tantos mestres de officinas quantos sejam necessarios e um porteiro continuo.

§ 1º O director será nomeado por decreto e vencerá 4:800\$ annuaes.

§ 2º O escriptuario e o porteiro-continuo serão nomeados por portaria do ministro, vencendo o primeiro 3:000\$ e o último 1:800\$ annuaes.

§ 3º Os mestres de officinas serão contractados por tempo não excedente a quatro annos, vencendo 200\$ mensaes além da quota a que se refere o artigo II do presente decreto.

Art. 5º As Escolas de Aprendizes Artífices receberão tantos educandos quantos comporte o respectivo predio.

(continuação)

Art. 6º Serão admittidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

a) idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo;

b) não sofrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o apprendizado de officio;

§ 1º A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou attestado passado por autoridade competente;

§ 2º A prova de ser o candidato destituído de recursos será feita por attestação de pessoas idoneas, a juizo do director, que poderá dispensal-a quando conhecer pessoalmente as condições do requerente á matricula.

Art. 7º A cada requerente será apenas facultada a aprendizagem de um só officito, consultada a respectiva aptidão e inclinação.

Art. 8º Haverá em cada Escola de Aprendiz Artífices dous cursos nocturnos: primario, obrigatorio para os alumnos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, tambem obrigatorio, para os alumnos que carcerem dessa disciplina para o exercicio satisfactorio do officio que aprenderem.

Art. 9º Os cursos nocturnos, primario e de desenho ficarão a cargo do director da Escola.

Art. 10 Constituirá renda da escola o producto dos artefactos que sahirem de suas officinas.

§ 1º Esta renda será arrecadada pelo director da escola, que com ella satisfará a compra de materiaes necessarios para os trabalhos das officinas.

§ 2º Semestralmente do director dará balanço na receita e despeza das officinas e recolherá o saldo á Caixa Económica ou Collectoria Federal, para destino consignado no artigo seguinte.

Art. 11 A renda liquida de cada officina será repartida em 15 quotas iguaes, das quaes uma pertencerá ao director, quatro ao respectivo mestre e 10 serão distribuidas por todos os alumnos da officina, em premios, conforme o grao de adeantamento de cada um e respectiva aptidão.

Art. 12 Haverá annualmente uma exposição dos artefactos das officinas da escola, para julgamento do grao de adeantamento dos alumnos e distribuição dos prémios aos mesmos.

Art. 13 A commissão julgadora para a distribuição dos premios a que se referem os arts. 11 e 12 será formada pelo director da escola o mestre da respectiva officina e o inspector agricola do districto.

Art. 14 No regimento interno das escolas, que será opportunamente expedido pelo ministro, serão estabelecidas as attribuições e deveres dos empregados, as disposições referentes á administração da escola e das officinas e outras necessarias para seu regular funcionamento.

Art. 15 Os programmas para os cursos serão formulados pelo respectivo director, de accordo com os mestres das officinas, e submittidos á approvação do ministro.

Art. 16 As Escolas de Aprendiz Artífices fundadas e custeadas pelos Estados, Municipalidades ou associações particulares, modeladas pelo typo das de que trata o presente decreto, poderão gozar de subvenção da União, marcada pelo ministro, tendo em vista a verba que fôr consignada para esse effeito no orçamento do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio.

Art. 17 Aos inspectores agricolas compete, dentro dos respectivos districtos, a fiscalização das Escolas de Aprendiz Artífices custeadas ou subvencionadas pela União.

Art. 18 Revogam-se as disposições em contrario.

Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909, 88º da Independencia e 21º da Republica.

NILO PEÇANHA  
A. Candido Rodrigues.

ANEXO B – Trecho do relato de Evaristo Martins de Souza, aluno da 1ª turma da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte.

-4-

Aprendizes Artífices, teve os seus aureos dias. Como retrospecto ainda, devo acentuar que o Dr. Sebastião Fernandes não era somente Diretor, era tambem um ótimo professor de Moral e Civismo. A sua grande sensibilidade, a sua esclarecida intelligencia, os seus pendores artisticos, a sua veia poética de fina fixação psicologica, faziam-no um orador fluente, pois muitas vezes nas suas preleções, sobre qualquer assunto, quer moral quer patriótico, arrancava lagrimas dos presentes. Como já vos acentuei, foi aproveitando as férias de 1913 que o Batalhão de Segurança fez a sua transferencia para o prédio da antiga Escola de Aprendizes Artífices, á rua Presidente Paços, hoje Praça Lins Caldas, em homenagem ao insigne comandante de então. Nesse interim, a Escola foi em parte funcionar, no reinicio das aulas em 1914, no prédio do Natal Clube, onde permaneceu dois ou tres meses, enquanto tudo se ageitava, em sua nova sede, neste local onde presentemente funciona. Deixando o Dr. Sebastião Fernandes a direção desta Escola em 1915, substituiu-lhe o Dr. Silvino Bezerra Neto. Este esteve á sua frente até meados de Março de 1918. Quanto á sua administração se foi ou não fecunda, nada posso adiantar, pois logo que me ví de posse do meu certificado, tratei de ganhar a vida, a fim 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 metodo 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 contra-mestre 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, até 1930. Deixando a direção da Escola o Dr. Silvino Bezerra, foi substituido pelo Dr. Adalberto 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

**ANEXO C – Relatório do cadastro de empresas constituídas em Natal.**  
**Período: 01/01/1909 a 31/12/1968 (amostragem por ordem alfabética)**



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
 SECRETARIA DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO  
 JUNTA COMERCIAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Data.: 19/11/2013

Hora.: 09:47

Página: 001/ 015

RELATÓRIO DO CADASTRO - CONSTITUIÇÃO: 01/01/1909 a 31/12/1968 - ATIVIDADES /

Nome Empresarial / Logradouro / Nr. / Complemento / Bairro / CEP / Município / UF / Situação / Natureza Jurídica / Dt.Const. / Dt.Ult.Alt / C.N.P.J.
A. BARRETO DE MEDEIROS, RUA FREI MIGUELINHO SN, , , RIBEIRA, 59.000-000, NATAL, RN, CANCELADA - ART.60 LEI 8934/94, EMPRESÁRIO, 28/07/1945, 03/09/2004,
A. CAMPOS E NOBREGA, RUA DR BARATA 39, , , RIBEIRA, 59.000-000, NATAL, RN, CANCELADA - ART.60 LEI 8934/94, SOCIEDADE EMPRESÁRIA EM NOME COLETIVO, 25/02/1922, 03/09/2004,
A. GOUVEIA, RUA FREI MEGUELINHO 81, , , RIBEIRO, 59.000-000, NATAL, RN, CANCELADA - ART.60 LEI 8934/94, EMPRESÁRIO, 20/08/1951, 03/09/2004,
A. M. PERES, RUA DR BARATA 227, , , Centro, 59.000-000, NATAL, RN, CANCELADA - ART.60 LEI 8934/94, EMPRESÁRIO, 03/02/1930, 03/09/2004,
A. SOUZA & CIA LTDA, RUA PTE GONCALVES 859 A, , , ALECRIM, 59.000-000, NATAL, RN, CANCELADA - ART.60 LEI 8934/94, SOCIEDADE EMPRESÁRIA LIMITADA, 09/07/1968, 03/09/2004, 08.342.438/0001-60
ABRAHAO CHARF, RUA DR BARATA 204, , , RIBEIRA, 59.000-000, NATAL, RN, CANCELADA - ART.60 LEI 8934/94, EMPRESÁRIO, 31/01/1957, 03/09/2004,
ADACIO CARLOS DE AMORIM, AV AFONSO PENA 448, , , Centro, 59.000-000, NATAL, RN, CANCELADA - ART.60 LEI 8934/94, EMPRESÁRIO, 18/07/1957, 03/09/2004,
AFONSO MEDEIROS E CIA., RUA DR BARATA 231, , , RIBEIRA, 59.000-000, NATAL, RN, EXTINTA, SOCIEDADE EMPRESÁRIA EM NOME COLETIVO, 10/03/1934, 06/05/1938,
AFRANIO DE SOUZA AMORIM, RUA MARIO NEGOCIO 2360, , , QUINTAS, 59.000-000, NATAL, RN, CANCELADA - ART.60 LEI 8934/94, EMPRESÁRIO, 09/02/1961, 03/09/2004, 08.409.906/0001-76
AGRIPINO FERREIRA DA SILVA, RUA PRESIDENTE QUARESMA 533, , , ALECRIM, 59.000-000, NATAL, RN, CANCELADA - ART.60 LEI 8934/94, EMPRESÁRIO, 30/11/1962, 03/09/2004,
ALVANY ARAUJO, RUA FREI MIGUELINHO 102, , , RIBEIRA, 59.000-000, NATAL, RN, CANCELADA - ART.60 LEI 8934/94, EMPRESÁRIO, 23/03/1966, 03/09/2004,
ALVARO ALBERTO CONSTRUTORA, AV DUQUE DE CAXIAS 127 1º ANDAR, , , RIBEIRA, 59.000-000, NATAL, RN, CANCELADA - ART.60 LEI 8934/94, EMPRESÁRIO, 06/06/1963, 03/09/2004,
AMADEU GRANDI, AV TAVARES DE LIRA 38, , , Centro, 59.000-000, NATAL, RN, CANCELADA - ART.60 LEI 8934/94, EMPRESÁRIO, 04/07/1930, 03/09/2004,
ANTONIO DIAS DA SILVA, RUA AMARO BARRETO 275, , , ALECRIM, 59.000-000, NATAL, RN, CANCELADA - ART.60 LEI 8934/94, EMPRESÁRIO, 19/05/1949, 03/09/2004,
ANTONIO TEOFILO CAVALCANTI, RUA POTENGI 541, , , Centro, 59.000-000, NATAL, RN, CANCELADA - ART.60 LEI 8934/94, EMPRESÁRIO, 30/07/1948, 03/09/2004,
ARAUJO FREIRE S/A - COMERCIO, INDUSTRIA E REPRESENTACOES, AV RIO BRANCO 593, , , CIDADE ALTA, 59.000-000, NATAL, RN, CANCELADA - ART.60 LEI 8934/94, SOCIEDADE ANÔNIMA FECHADA, 24/01/1952, 03/09/2004,
ARAUJO FREIRE S/A - COMERCIO, INDUSTRIA E REPRESENTACOES, RUA AMARO BARRETO 1258, , , ALECRIM, 59.000-000, NATAL, RN, CANCELADA - ART.60 LEI 8934/94, SOCIEDADE ANÔNIMA FECHADA, 14/06/1966, 03/09/2004,

Fonte: Junta Comercial do Estado do Rio Grande do Norte - JUCERN

## ANEXO D – Certificado de técnico industrial de aluno da 1ª turma do curso de Mineração.

ESCOLA INDUSTRIAL FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

*Certificado*

De acôrdo com a legislação vigente, a direção da Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte confere este Certificado de Técnico Industrial em Mineração

A Gilvandro Rodrigues da Silva, natural de Esperança Paraíba, nascido em 6 de Agosto de 1931, que concluiu o respectivo Curso no ano letivo de 1965

Matal (Rn), 1 de dezembro de 1967

*[Assinatura]*  
Presidente do Conselho de Representante

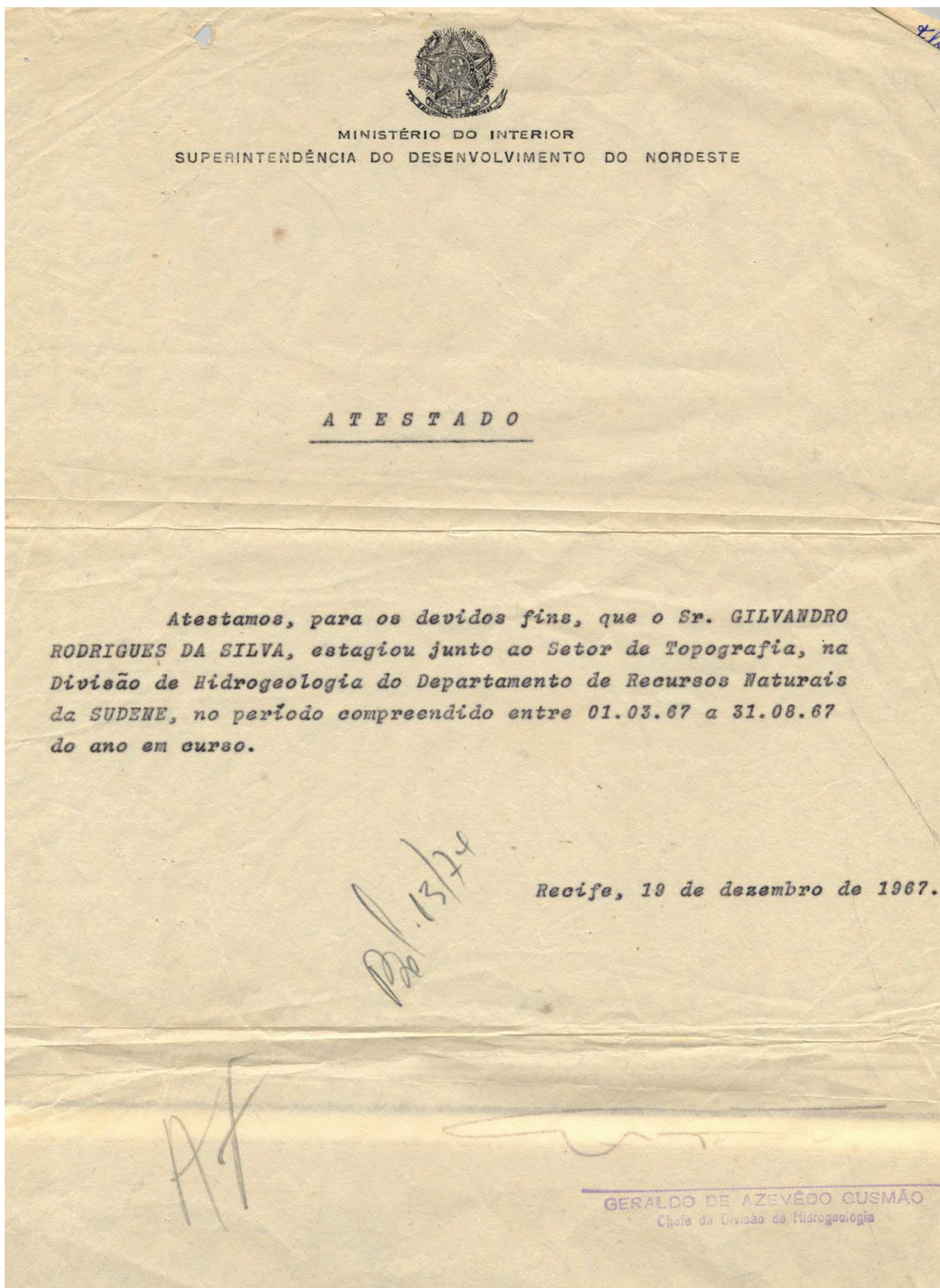
*[Assinatura]*  
Diretor

*[Assinatura]*  
Diplomado

Mod. EIFRN - 47

Fonte: Arquivo particular de Gilvandro Rodrigues da Silva.

ANEXO E - Atestado de estágio na SUDENE de ex-aluno da 1ª turma do curso técnico de Mineração.



MINISTÉRIO DO INTERIOR  
SUPERINTENDÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE

A T E S T A D O


Atestamos, para os devidos fins, que o Sr. GILVANDRO RODRIGUES DA SILVA, estagiou junto ao Setor de Topografia, na Divisão de Hidrogeologia do Departamento de Recursos Naturais da SUDENE, no período compreendido entre 01.03.67 a 31.08.67 do ano em curso.

Recife, 19 de dezembro de 1967.

GERALDO DE AZEVEDO GUSMÃO  
Chefe da Divisão de Hidrogeologia

Fonte: Arquivo particular de Gilvandro Rodrigues da Silva.

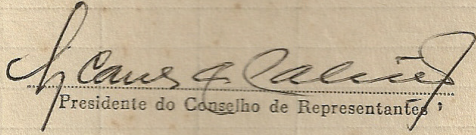
## ANEXO F – Certificado de técnico industrial de aluno da 1ª turma do curso de Estradas.

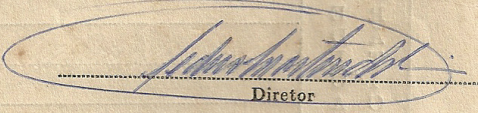
  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
 ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL

**CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DE COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL**  
**CURSO TÉCNICO INDUSTRIAL ( ESTRADAS )**

Certificamos que RONALDO DE OLIVEIRA BARRETO,  
 filho de PAULO NÓBRE BARRETO e de DALVANI DE OLIVEIRA BARRETO,  
 natural de NATAL - RN, nascido em 09 de outubro de 1944,  
 tendo em vista os resultados das provas prestadas no ano letivo de 1965 na 3ª. série  
 do Colégio Técnico Industrial é considerado habilitado no 2º. ciclo do ensino médio,  
 para os fins previstos no parágrafo 1º, nos termos da Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de  
 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).


Natal, 09 de dezembro de 1965  
 (Local e data)

  
 Presidente do Conselho de Representantes

  
 Diretor

ANEXO G – Certidão de trabalho no DER-RN de ex-aluno da 1ª turma do curso técnico de Estradas.

DER - RN - Proc. \_\_\_\_\_ Fís. \_\_\_\_\_

 Departamento de Estradas de Rodagem  
RIO GRANDE DO NORTE

CERTIDÃO - Atendendo despacho do chefe da Divisão Administrativa deste DER/RN, constante do Processo nº 2018/66, para fins de contagem de tempo de serviço público, CERTIFICO à vista da ficha individual do Sr. RONALDO DE OLIVEIRA BARRETO, que o mesmo trabalhou neste Departamento de Estradas de Rodagem do Rio Grande do Norte como contratado, no período de 21.01.66 a 01.12.67.- Recebeu em conta por serviços prestados, no período de 02.12.67 a 30.04.70.- Em 01.05.70 foi admitido como Auxiliar de Engenheiro, na modalidade diarista (pessoal para obras).- Dispensado por conveniência de serviço, em 01.08.72, conforme Portaria nº 0307 da mesma data.- O ex servidor apresenta o seguinte tempo de serviço prestado ao DER: 2.384 (dois mil, trezentos e oitenta e quatro) dias, ou sejam: 06 (seis) anos, 06 (seis) meses e 14 (quatorze) dias.- Para constar, eu AUTA MARIA CHACON, Oficial de Administração Nível J, chefe do Serviço de Pessoal do DER-RN, mandei datilografar a presente CERTIDÃO em três vias, que vão assinadas pelo chefe da Divisão Administrativa - Bel. MARIA SEMHORINHA DE ARAÚJO e visadas pelo Diretor Administrativo Financeiro - ENGº DORGIVAL GOMES DE ASSIS.- //////////////////////////////////////

Serviço de Pessoal do DER/RN em Natal, 13 de janeiro de 1975.

*Auta Maria Chacon*  
Autá Maria Chacon  
Chefe do S.P.

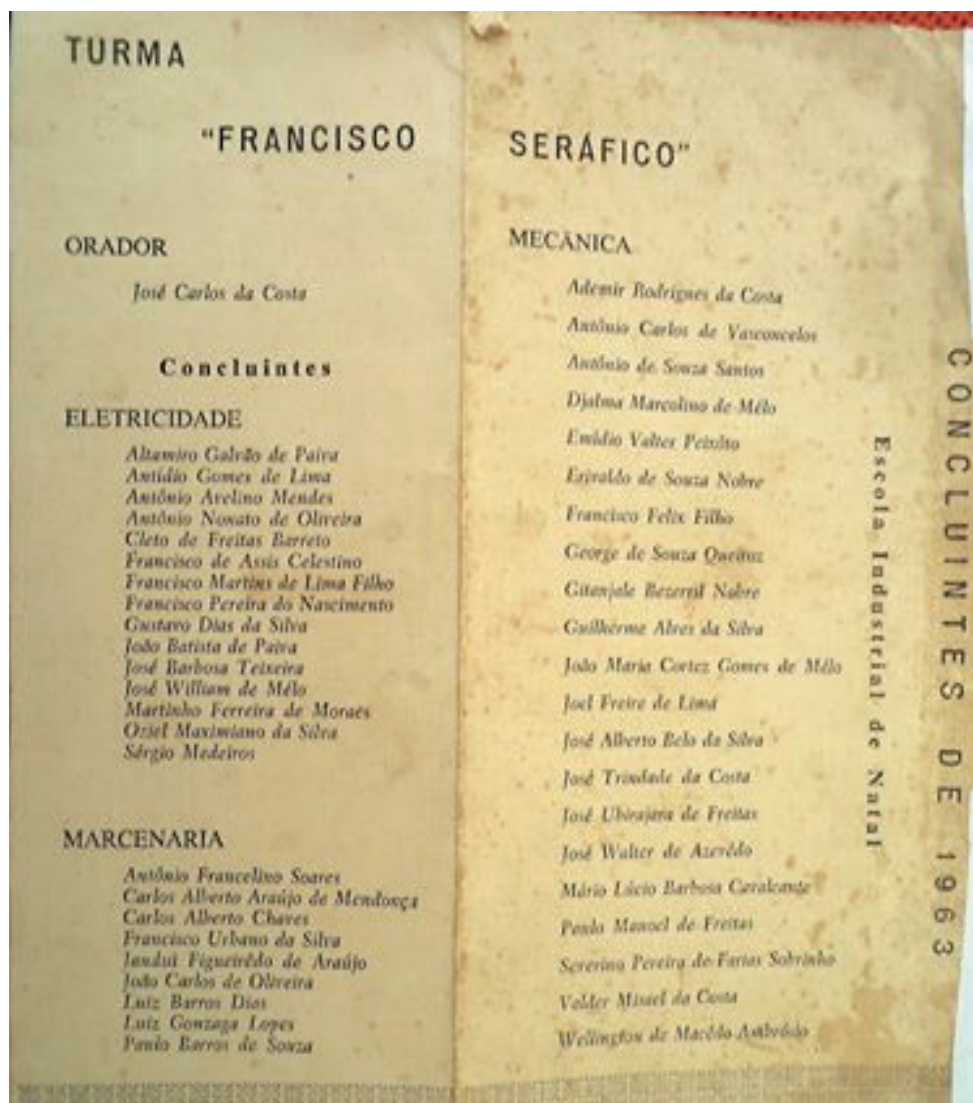
*Maria Senhorinha de Araújo*  
Bel. Maria Senhorinha de Araújo  
Chefe da D.A.

Visto: *Dorgival Gomes de Assis*  
Engº Dorgival Gomes de Assis  
Diretor DAF.

*Anotado  
Dorgival  
01-75*

Fonte: Arquivo particular de Ronaldo de Oliveira Barreto.

## ANEXO H – Convite de concluintes da Escola Industrial de Natal (Curso Ginásial-1963)



Fonte: Acervo particular de João Maria Cortez Gomes de Melo.