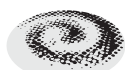


LUIZ CLAUDIO GONÇALVES GOMES



ESCOLA DE  
APRENDIZES ARTÍFICES  
DE CAMPOS  
HISTÓRIA E IMAGENS

Campos dos Goytacazes



Essentia  
EDITORA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca campus Campos Centro, Setor de Processos Técnicos (IFF)

G633e Gomes, Luiz Claudio Gonçalves  
Escola de Aprendizes de Artífices de Campos: história e  
imagens / Luiz Claudio Gonçalves Gomes. – Campos dos  
Goytacazes (RJ); Essentia Editora, 2017.  
220 p.: il.

ISBN 978-85-99968-50-5

1. Ensino técnico – Brasil – História. 2. Ensino profissional – Brasil –  
História. 3. Fotografia – Retratos – Campos dos Goytacazes (RJ).  
4. Fotografia na historiografia. 5. Escola de Aprendizes de Artífices –  
Campos dos Goytacazes (RJ) – História. II. Título.

CDD-373.270981

Todos os direitos reservados. É proibida a duplicação  
ou reprodução deste volume, no todo ou em parte,  
sob quaisquer formas ou quaisquer meios (eletrônico,  
mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na  
internet ou outros), sem a autorização, por escrito, da  
Essentia Editora.

**Essentia Editora**

Rua Coronel Walter Kramer, 357  
Parque Santo Antônio | Campos dos Goytacazes/RJ  
CEP 28080-565 | Tel.: (22) 2737 5648  
essentia@iff.edu.br | www.essentiaeditora.iff.edu.br

**Tiragem:** 500 exemplares

**Impressão:** Globalprint Editora Gráfica LTDA - ME.  
Tel.: (31) 3198 1100

## Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

**Reitor**  
**Pró-Reitor de Administração**  
**Pró-Reitora de Desenvolvimento de Pessoas**  
**Pró-Reitora de Ensino e Aprendizagem**  
**Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional**  
**Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Inovação**

Jefferson Manhães de Azevedo  
Guilherme Batista Gomes  
Aline Naked Chalita Falquer  
Christiane Menezes Rodrigues  
Jose Luiz Sanguedo Boynard  
Vicente de Paulo Santos de Oliveira

### Conselho Editorial 2016

Adriano Carlos Moura  
Cláudia Marcia Alves Ferreira  
Desiely Silva Gusmão Taouil  
Edinalda Maria Almeida da Silva  
Edson Carlos Nascimento  
Helvia Pereira Pinto Bastos  
Inez Barcellos de Andrade  
Jefferson Manhães de Azevedo  
José Augusto Ferreira da Silva  
Judith Maria Daniel de Araújo  
Kíssila da Conceição Ribeiro  
Luciano Rezende Moreira  
Luiz de Pinedo Quinto Junior  
Marcos Antônio Cruz Moreira  
Maria Amelia Ayd Corrêa  
Maria Inês Paes Ferreira  
Paula Aparecida Martins Borges Bastos  
Pedro de Azevedo Castelo Branco  
Roberto Moll Neto  
Vicente de Paulo Santos Oliveira  
Wander Gomes Ney

### Conselho Consultivo

Adalberto Cardoso (IESP/UERJ)  
Antonio Carlos Secchin (UFRJ)  
Antonio José da Silva Neto (UERJ)  
Asterio Kiyoshi Tanaka (UNIRIO e UFRJ)  
Erica Maria Pellegrini Caramaschi (UFRJ)  
Fernando Benedicto Mainier (UFF)  
Fernando Pruski (UFV)  
Francisco de Assis Esteves (UFRJ)  
Gaudêncio Frigotto (UFF)  
Hamilton Jorge de Azevedo (UFRJ)  
Helder Gomes Costa (UFF)  
Iná Elias de Castro (UFRJ)  
Jader Lugon Junior (IFF/UERJ/SENAI)  
Janete Bolite Frant (PUC/SP)  
José Abdallah Helayél-Neto (CBPF/MCT)  
Rodrigo Valente Serra (ANP)  
Ronaldo Pinheiro da Rocha Paranhos (UENF)  
Sérgio Arruda de Moura (UENF)  
Vera Lucia Marques da Silva (FBPN)  
Virgínia Maria Gomes de Mattos Fontes (UFF)

### Equipe Editorial

*Editor Executivo*  
*Editora Científica*  
*Revisão de língua portuguesa*  
*Revisão técnica*  
*Catalogação*  
*Capa*  
*Projeto Gráfico*

Adriano Carlos Moura  
Inez Barcellos de Andrade  
Edson Carlos Nascimento  
Inez Barcellos de Andrade  
Inez Barcellos de Andrade  
Luiz Cláudio Gonçalves Gomes  
Cláudia Marcia Alves Ferreira  
Lázaro Augusto Alecrim Vieira  
Luiz Cláudio Gonçalves Gomes  
Cláudia Marcia Alves Ferreira

### Diagramação

Capa elaborada a partir de uma imagem de

Acervo do Instituto Federal Fluminense



Ao meu pai Evaldo, o maior artífice que conheci, e à sua musa inspiradora, minha mãe Zilda. Aos meus irmãos Lucia e Luciano, seus melhores aprendizes.









Sou extremamente grato pelo incentivo e apoio recebido da professora Mary Rangel ao longo de meu trabalho, aqui traduzido em livro. Sua confiança em meus manuscritos foi-me uma constante motivadora.

Agradeço ao professor Leonardo de Vasconcellos Silva por zelar pela nossa história e, desse modo, subsidiar meu trabalho com relevantes informações a respeito das imagens fotográficas da Escola de Aprendizes Artífices de Campos. Grande parte das imagens aqui reproduzidas fazem parte do acervo que preserva.

A Luiz Augusto Caldas Pereira e a Jefferson Manhães de Azevedo por seus esforços e prestatividade na capacitação de seus servidores e pela notória paixão que nutrem pela educação, produção e design editorial.





---



# SUMÁRIO



---

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>PREFÁCIO.....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>O ENSINO PROFISSIONAL ENTRE O IMPÉRIO E A REPÚBLICA.....</b>	<b>21</b>
<i>As primeiras experiências em Campos.....</i>	<i>25</i>
<b>AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES.....</b>	<b>31</b>
<i>Primeiras reformas.....</i>	<i>42</i>
<i>O espírito reformista no ensino técnico federal.....</i>	<i>44</i>
<i>Reformas em Campos.....</i>	<i>52</i>
<i>A Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices.....</i>	<i>56</i>
<i>A industrialização das Escolas.....</i>	<i>60</i>
<i>Resultados e controvérsias.....</i>	<i>62</i>
<i>Escola do trabalho e industrialização.....</i>	<i>64</i>
<i>Mediações históricas da escola do trabalho.....</i>	<i>73</i>
<b>APRENDENDO UM OFÍCIO.....</b>	<b>79</b>
<i>A Escola de Aprendizes Artífices de Campos.....</i>	<i>84</i>
<b>O PAPEL HISTÓRICO DA FOTOGRAFIA.....</b>	<b>97</b>
<i>Fotografia como fonte histórica.....</i>	<i>99</i>
<i>Sobre a imagem fotográfica.....</i>	<i>100</i>
<i>Pressupostos para a análise fotográfica.....</i>	<i>102</i>
<i>Análise histórico-semiológica.....</i>	<i>103</i>
<i>Imagens a contrapelo.....</i>	<i>110</i>
<i>Do reflexo à mediação.....</i>	<i>113</i>
<i>O paradigma indiciário.....</i>	<i>116</i>
<i>Ambiguidade fotográfica.....</i>	<i>117</i>
<i>Arte e técnica de iludir.....</i>	<i>121</i>
<i>A imagem da história.....</i>	<i>123</i>
<i>Revelando a história da educação.....</i>	<i>124</i>
<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>131</b>
<i>Sobre a imagem fotografada.....</i>	<i>134</i>
<i>Fontes complementares.....</i>	<i>135</i>
<i>Sobre a história contada.....</i>	<i>135</i>
<i>Sobre o que foi escrito.....</i>	<i>136</i>

<b>ACHADOS E PERDIDOS.....</b>	<b>141</b>
<i>Análise das fotografias.....</i>	<i>143</i>
<i>Análise da técnica fotográfica, da composição imagética e dos eventos.....</i>	<i>144</i>
<i>Quadro a quadro das fotografias.....</i>	<i>151</i>
<i>A escola do trabalho com vocação assistencialista.....</i>	<i>185</i>
<i>Serviço de Remodelação.....</i>	<i>187</i>
<i>Algumas análises quantitativas da escola de Campos.....</i>	<i>188</i>
<b>PRELÚDIO DE UMA SAUDADE.....</b>	<b>195</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>205</b>
<i>Documento.....</i>	<i>213</i>
<i>Jornais Consultados.....</i>	<i>213</i>
<b>ENTREVISTADOS.....</b>	<b>216</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>217</b>



---



# APRESENTAÇÃO



---

Em finais do século XIX são criadas, em todo o território nacional, várias instituições de ensino cujo propósito era moralizar, disciplinar, higienizar e modelar crianças e adolescentes pobres incutindo-lhes preceitos morais e educação cívica.

Criada por meio do Decreto nº 7.566, de 23 em setembro de 1909, as 19 Escolas de Aprendizes Artífices deveriam se instalar estrategicamente nas capitais brasileiras para representarem um dos mais importantes feitos em favor da formação profissional nas primeiras décadas do século passado. Entretanto, uma delas não se instalou na capital: a Escola de Aprendizes Artífices de Campos.

Porém, um fato curioso, e muito pouco difundido, é a instalação das Escolas Profissionais (também denominadas “Institutos Profissionais”) na cidade de Campos poucos anos antes da Escola de Aprendizes Artífices. Soou como uma experimentação realizada pelo então Presidente do Estado do Rio de Janeiro, o campista Nilo Peçanha. Em setembro de 1906 criou, além da Escola Profissional campista, mais quatro escolas no estado, uma delas para o ensino agrícola. As escolas de Campos e Petrópolis seriam fechadas pouco mais de um ano depois.

A experiência das Escolas Profissionais parecia refletir, precocemente, as grandes dificuldades que aquele “modelo” de ensino iria enfrentar ao longo de suas três décadas de existência.

Com a intenção de promover o controle nas camadas populares, o ensino das profissões foi prontamente abraçado pelos republicanos. No entanto, sua adoção, com essa finalidade, foi se modificando ao longo da história com o avanço das relações industriais e capitalistas. Em diferentes momentos – políticos, sociais e econômicos – as instituições, e suas representações, destinavam o ensino profissional das oficinas aos *pobres*, *desafortunados*, *desvalidos* e *desfavorecidos da fortuna*, como eram designados à época.

Na atualidade, é possível ver com mais clareza o caráter “assistencialista” daquelas escolas profissionais tendo em vista que no final do século XIX o Parlamento discutia o modo de transição para o

trabalho livre, já que o fim da escravidão se aproximava. Desse modo, as instituições educacionais preparariam profissionalmente os pobres como medida profilática à contravenção da vadiagem, que tanto preocupava as elites desde a década de 70 daquele século.

Com o falecimento do Presidente Afonso Pena, seu vice, Nilo Peçanha, assume o governo por um breve período de dezessete meses, tempo suficiente para implantar as 19 Escolas de Aprendizizes Artífices. O objetivo das escolas era a formação de operários e contramestres por meio da transmissão de conhecimentos técnicos e ensino prático aos menores que buscavam aprender um ofício em oficinas de trabalho manual ou mecânico que correspondessem, sempre que possível, às especialidades das indústrias locais.

A inexistência de uma historiografia que trate da escola do trabalho em Campos, em particular da Escola de Aprendizizes Artífices, é a principal justificativa para a realização deste trabalho. Esperamos, assim, dar uma modesta, porém importante, contribuição para aqueles que se proponham enveredar na construção de nosso próprio processo histórico.

O livro foi escrito com o propósito de resgatar a origem e o cotidiano da Escola de Aprendizizes Artífices de Campos por meio de fotografias, depoimentos de ex-alunos e da imprensa local, além de documentos e da consulta à escassa bibliografia que trata do tema. Acreditamos que o uso das fotografias por si só não seja suficiente para oferecer coerência razoável de modo a ajudar na construção da história da educação profissional na cidade de Campos. No entanto, complementando-as com outras fontes, acreditamos que isso oferece vigor e potencializa a investigação rica e surpreendentemente.

Documentos escritos e jornais de época serviram como fontes primárias para a condução da investigação. O fio condutor foram as imagens fotográficas que, em sua limitação como imagem fixa, transformaram-se em fotogramas de um "filme" narrado pelos atores, entrevistados com o cuidado que a história oral exige. Esses atores/personagens trouxeram a aproximação necessária entre as fontes textuais e as imagéticas, além do sentimento vivo daqueles que testemunharam o cotidiano da escola que lhes "ensinou" para o trabalho.

Esperamos, assim, que as páginas que se seguem sirvam, de algum modo, para preencher a lacuna ainda existente entre os primeiros ensaios com a Escola Profissional de Campos e o Instituto Federal Fluminense, hoje em pleno funcionamento, neste século que os separam.

---



# PREFÁCIO



---

Este livro, de expressivo valor acadêmico e histórico, foi escrito pelo Professor Luiz Claudio Gomes, com muito entusiasmo e sensibilidade. Ele conseguiu produzi-lo de modo agradável e bastante compreensível, nos transportando para um ambiente de muitos desafios, descortinado por imagens de significativa expressividade.

Como observa o autor, essas imagens, ainda que silenciosas, são capazes de nos fazer “ouvir” o que têm para contar. Ele fala, em seguida, sobre uma fotografia na varanda, que parece compor uma cena muda, como a dos filmes antigos. E indaga: por que os alunos da foto se calam? Gostariam de dizer algo? São tristes ou felizes? Qual foi o futuro dos aprendizes que a foto retrata?

O autor foi competente em suas análises, por ele declaradas “não conclusivas”. Faz questionamentos pertinentes e contrasta as imagens fotográficas com tudo o que lhe foi possível obter na imprensa local.

Também fez entrevistas que serviram como contraponto e que corroboraram, muitas vezes, tudo o que se escreveu nos jornais à época, confrontando com as fotografias que registraram, para a posteridade, a instantaneidade de um cotidiano escolar. Desse modo, Luiz Claudio assinala:

“Não falamos aqui de imagens espontâneas, conforme o leitor poderá comprovar ao longo deste livro. Não falamos aqui do verdadeiro cotidiano, mas de momentos arrumados para fotografias oficiais, como é de se imaginar”.

O autor nos faz perceber que o distanciamento é essencial para a compreensão do verdadeiro valor daquelas fotografias. Ao contrário de hoje, quando todos possuem aparelhos que fotografam em qualquer lugar e a qualquer momento. Em um passado não muito distante, quantos de nós vimos o ambiente escolar ser fotografado? Poucos. Isso nos permite imaginar quão especial seria o instante fotográfico nas primeiras décadas do século passado.

Ao concluir, o autor também entrevista ex-alunos da Escola de

Aprendizes Artífices de Campos. Assim, ele nos oferece depoimentos emocionados dos que “lá” estiveram e que, embora tenham testemunhado um tempo sofrido, guardam na memória a alegria pueril de quem, apesar de tudo, ainda mantém dentro de si o eterno aprendiz e a travessura de ser feliz.

**Mary Therezinha A. Simen Rangel**

*Doutorado em Educação pela UFRJ*

*Professora Titular da Área de Ensino-Aprendizagem da UERJ*





---



---

# INTRODUÇÃO

---



---

O ensino oficial das profissões completou mais de um século na cidade de Campos dos Goytacazes. Em função disso, e além da inexistência de um trabalho que trate do assunto, acreditamos ser oportuna nossa contribuição com o presente trabalho.

Foi em 1906 quando o então Presidente do estado do Rio de Janeiro, o campista Nilo Peçanha, determinou através do Decreto nº 787 de 11 de setembro de 1906 a criação da Escola Profissional em sua cidade natal, além de outras três: em Niterói, Petrópolis e Paraíba do Sul.

As escolas profissionais criadas por Nilo Peçanha passaram pela história da educação nacional como um laboratório do ensino oficial das profissões no país através das escolas de aprendizes artífices. Diga-se de passagem, que ela refletiu precocemente as enormes dificuldades que este “modelo” de ensino enfrentou ao longo de suas três décadas de existência.

A falta de professores e mestres preparados, instalações e maquinários inadequados, além da inexistência de programas e ciclo acadêmico indefinido, foram definitivos para a curta vida daquela instituição, criadas para “educar” os menores desvalidos e que durou pouco mais de um ano.

O projeto de ensino profissional técnico retorna em 1909 quando Nilo Peçanha, já como Presidente da República, assina o decreto que institui 19 escolas de aprendizes artífices em várias capitais brasileiras e uma em Campos (como era chamada a cidade à época), estado do Rio de Janeiro, cidade natal do chefe da nação.

As escolas de aprendizes artífices eram um projeto voltado para uma fração significativa da população, constituíram espaço de qualificação de uma mão de obra e previam cursos de duração e intensidades variadas.

O ensino adotado nas escolas de aprendizes artífices deveria voltar-se para a formação de operários e contramestres, os quais deveriam encontrar-se em condições de atender às exigências da indústria, sobretudo em função de sua instrução, atividade e moral.

Aqui, não temos a pretensão de concluir essa história (escola de Aprendizizes Artífices), e nem mesmo seria possível, haja vista a complexidade do tema e, sobretudo, pela dificuldade em encontrar dados que de uma maneira ou de outra possam contribuir para (re) escrever a história da educação profissional em Campos no início do século XX. Pretendemos sim levantar elementos diversos e construir uma aproximação com aquela realidade, contribuir com a compreensão epistemológica do papel daquela instituição disciplinar no contexto da exclusão e do controle social, de modo a fornecer elementos para a história da educação profissional e tecnológica.

Há pouco mais de um século, quando se pensava em um “novo” modelo de escola para o trabalho, a realidade brasileira se refletia na preocupação com a assistência aos desvalidos, na disciplina para o trabalho e nos interesses da indústria incipiente. Um pensamento bastante diferente daquele elaborado pelo pensador italiano Antonio Gramsci.

O trabalho como princípio educativo é refletido por Gramsci a partir da relação educação e política e da relação educação e trabalho. Para ele, educar era formar o homem produtor e consumidor de bens materiais e espirituais. O homem, ser político, não apenas produz e consome, como também é decisivo naquilo que produz e na maneira como consome. Segundo o pensador, ele se prepara politicamente para a função de dirigente em sua sociedade.

Tradicionalmente, a escola sempre formou o homem que dirige separado do homem que produz, distanciando aqueles que se destinavam ao conhecimento da natureza e da produção, daqueles a quem eram entregues às tarefas de execução. Para Antonio Gramsci, seriam necessários muitos séculos para que se recuperasse, em teoria, a possibilidade unitária da formação do ser político e do que produz simultaneamente, ou seja, chegar-se-ia a uma perspectiva social concreta na qual o produtor, liberado da unilateralidade e restrição de seu ofício particular, pudesse converter-se de novo em político.

Isso foi possível graças a o trabalho produtivo ter alcançado uma dimensão intelectual, quando essa perspectiva foi sendo concretizada através do desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, do conhecimento como uma força de produção.

O homem torna-se um acessório da máquina na indústria moderna, no interior de processos de produção que incorporam a alta ciência. A fragmentação da atividade fabril não lhe permite o conhecimento gerado ao nível dos ofícios da produção manual, que

pode ser um conhecimento muito menos complexo, mas que é global.

A introdução do trabalho na escola com fins de preparação profissional está, desde o princípio, associada à educação elementar das classes populares. É um modelo de escola que se difunde nas primeiras décadas do século passado servindo a interesses distintos com dupla inspiração: a da origem no capital e a da inspiração socialista. E é de acordo com a primeira inspiração que as escolas para amparar crianças pobres, portanto com cunho assistencialista, são criadas, e o modelo introduzido foi o das escolas de aprendizes artífices, e com elas a escola de Campos, no estado do Rio de Janeiro.

A Escola de Aprendizes Artífices de Campos foi inaugurada em janeiro de 1910 e concluiu seu ciclo em 1942, sem que sua história tivesse sido escrita, muito menos registrada de outro modo que não o fragmentado. A inexistência de qualquer obra, ou mesmo de uma simples publicação sistematizada sobre a história da educação profissional realizada nesta cidade, nos impulsionou no sentido de poder dar algumas contribuições que, acreditamos, serão importantes. Para isso, sugerimos o uso da fotografia como importante fonte de consulta e análise para a historiografia da escola do trabalho em Campos.

As imagens fotográficas configuram-se como uma espécie de janela para olhar a Escola de Aprendizes Artífices de Campos, mas não com os olhos de hoje e sim com o intento de recuperar sua história de ensino profissional técnico, pioneira na cidade e no cenário nacional.

Apesar de um razoável acervo fotográfico, o atual Instituto Federal Fluminense<sup>1</sup> sofre pela escassez de organização e análise crítica, contextual, das imagens de sua gênese. Para a sua historiografia é relevante observar a possibilidade de reconstruí-la através de imagens, até mesmo com o intuito de aproveitar o potencial existente de um acervo significativo de fotografias de época. Essa relevância complementa-se com a possível reconstituição histórica nesse mesmo período através da combinação de fontes alternativas, ou complementares, como a iconográfica, a oral e a imprensa periódica.

Com o surgimento da fotografia, pela primeira vez o homem pôde ver o mundo como realmente era. A realidade passou a ser representada não mais pelas mãos do artista, mas através do olhar frio e confiável de uma máquina. Ainda hoje, muitos acreditam que o registro fotográfico é verdadeiro, já que a máquina não pode mentir.

Entendido como um mapa espaço-temporal, o texto visual traz

---

<sup>1</sup> Após um século de existência e várias nomenclaturas, este é o atual nome da antiga Escola de Aprendizes Artífices de Campos.

em si uma escala de valores, orienta o observador para o *que deve ser* olhado e muitas vezes de *como deve ser* olhado, a partir da escolha do fotógrafo. Para Silva, "as imagens fotográficas se constituem instrumento ideológico, pois estruturam a comunicação visual" (1998, p. 24).

Pesquisas que se utilizam de fotografias chamadas históricas têm mostrado que o procedimento mais vantajoso é aquele que utiliza a fotografia conjuntamente com outros tipos de dados empíricos. Valer-se de fontes diferentes como o depoimento oral, plantas e mapas referentes ao período estudado, além de documentos como jornais, atas e documentos antigos dos informantes, é fundamental para a reconstituição da memória.

Sabemos das enormes dificuldades que temos na preservação de documentos e que, apesar de todo o avanço em algumas instituições, em geral, a preservação da memória coletiva em arquivos públicos ainda é muito precária. As instalações apropriadas para a preservação são complexas e exigem a permanente manutenção por especialistas em documentos iconográficos, escritos e sonoros.

Infelizmente, muitos documentos se perdem ao passar de geração em geração, por desconhecimento de seu valor ou pela perda de significado para seus novos possuidores. Diante de tal dificuldade, esperamos que nosso trabalho possa, de alguma maneira, contribuir para a preservação, ainda que de modo incipiente, da história da educação e ajudar futuramente a montar algum quebra-cabeça através dos subsídios que ora oferecemos.

Em nosso caso particular, a sistematização de dados que se dá pela primeira vez através deste trabalho, sobre a Escola de Aprendizizes Artífices de Campos, organizando imagens, recorrendo a periódicos de época e colhendo depoimentos, contribuirá decerto para traçar caminhos que nos levarão ao conhecimento daquele momento histórico da educação brasileira.

O conhecimento muitas vezes é fruto de caminhos tortuosos por tempos e espaços passíveis de reconstrução, mas que nem sempre se constrói de forma satisfatória em sua plenitude. No entanto, somos passíveis de encontrar caminhos iluminados que nos conduzam ao conhecimento como verdade aproximada. São esses caminhos que erguem a ponte entre o presente e o passado e sinalizam que os caminhos do futuro têm raízes profundas num tempo e espaço nem sempre visíveis.

A memória em nosso trabalho é entendida como fonte de conhecimento, de identidade coletiva e de capacidade para projetar o futuro. Através da memória buscamos indicadores básicos

do passado que produziu as circunstâncias do presente e permite elaborar projetos para lidar com a transformação inevitável do tempo.

Em grande parte, o sentido de identidade do indivíduo depende da organização dos fragmentos da memória. Em nossa proposta, buscamos por um instrumento básico de organização desses fragmentos e de negociação da realidade com outros atores sociais, individuais ou coletivos. Acreditamos fielmente que por si só as imagens fotográficas não são capazes de oferecer coerência razoável de modo a ajudar-nos tecer a história da educação profissional técnica na cidade de Campos. No entanto, complementando-as com outras fontes, a pesquisa ganha vigor e potencializa nossa investigação rica e surpreendentemente.

O fato de existir no Instituto Federal Fluminense um bom acervo iconográfico nos ajuda na reconstrução daqueles tempos quase perdidos<sup>2</sup>. Tempos primordiais – primeira metade do século XX, que coincide com o período de funcionamento da Escola – em que se discutia a reprodutibilidade técnica da fotografia e que nos deixam um legado a ser preservado de modo a permitir que gerações posteriores possam caminhar na direção de um permanente construir histórico. Desse modo, nos resta uma fundamental e importante questão a ser respondida: a historiografia da escola do trabalho em Campos pode ser construída através de imagens? Mas seria também possível (re)escrever a história da Escola de Aprendizes Artífices se não fosse através da combinação de fontes alternativas (complementares), como a iconográfica, a oral e a imprensa periódica? Questões como estas nos apontam no sentido de respostas que muito contribuiriam para o delineamento de uma história que ainda não foi escrita.

Raros são os estudos que se dedicam às escolas de aprendizes artífices. Quando muito, os estudos avançam para desvendar a história da educação técnica através de dados empíricos.

Observamos que nesse campo do conhecimento permanece uma lacuna que precisa ser diminuída. É notória a escassez de estudos sistemáticos sobre essa importante temática. Apenas mais recentemente alguns poucos educadores, como Luiz Antônio

---

<sup>2</sup> As fotografias aqui apresentadas não possuem autores conhecidos. Exceções feitas para aquelas devidamente identificadas no próprio corpo da fotografia, como a da varanda onde se encontram alunos e servidores (Fotografia São Paulo) e a fotografia do desfile de carros alegóricos de Mario Ghizi no Carnaval de 1939 (assinada por Manhães). Com o intuito de oferecer indícios para futuros investigadores, ao final do livro é apresentada uma lista de fotógrafos e estabelecimentos fotográficos na cidade de Campos até o ano de 1939. Muito provavelmente as fotografias da Escola de Aprendizes Artífices de Campos, aqui publicadas, são de autoria de alguns deles.

Cunha, têm trabalhado crítica e extensamente sobre o assunto, e há quase meio século Celso Suckow da Fonseca publicou sua obra clássica, intitulada *História do ensino industrial no Brasil*. Isso nos leva a concluir que a história particular de cada uma daquelas 19 escolas de aprendizes artífices não tenha sido devidamente escrita e no caso particular da escola de Campos absolutamente nenhum material sistematizado, de modo a contribuir com sua história, foi produzido.

Almiro de Sá Ferreira, com seu importante trabalho sobre a escola da Paraíba, assim escreve sobre esse hiato:

Resgatar, portanto, esse período lacunar do processo de evolução do ensino profissional no Brasil [...] requer um esforço duplicado: o de ampliar o referencial e o embasamento teórico-metodológico, por um lado, e levantar dados empíricos, por outro, capazes de fornecer subsídios auxiliares à construção de categorias analíticas que, eventualmente, preencham esse claro, e, assim, possam prestar uma contribuição, embora que modesta, no aprofundamento do instrumental teórico-metodológico dessa relação imbricada entre educação e trabalho (2002, p. 21).

A inexistência de uma historiografia que trate da escola do trabalho em Campos, em particular a Escola de Aprendizes Artífices, seria nossa principal justificativa para a realização desta produção. Esperamos, assim, dar uma modesta, porém importante, contribuição para aqueles que se proponham enveredar por esse caminho na construção de nosso próprio processo histórico.

Nossa delimitação temporal – entre 1910 e 1942 – e espacial – Escola de Aprendizes Artífices de Campos –, demarcam um característico estudo de caso, permite uma análise exploratória, através de fontes alternativas, sobre a gênese de um modelo de ensino e sua correlação com um paradigma de fábrica, disseminado pelo mundo a partir do final do século XIX e que, segundo Ferreira (2002), trouxe consigo uma nova forma e uma nova hegemonia pedagógica, baseada na racionalidade instrumental, exigindo modelos alternativos de disciplina e controle social.

A imagem fotográfica como principal elemento de investigação, os documentos impressos, a história oral e a imprensa periódica local nos auxiliaram alcançar os seguintes objetivos: analisar imagens do acervo fotográfico do Instituto Federal Fluminense no período de 1910 a 1942, com interesse na reconstrução histórica desse período; contribuir à historiografia da Escola de Aprendizes Artífices de Campos

por meio da organização e análise de dados obtidos de fotografias, complementando-se com textos de jornal, documentos e depoimentos de professores e alunos da época; e discutir a importância educacional do período histórico pesquisado, para a compreensão atual do Instituto Federal Fluminense.

Documentos escritos e jornais de época serviram como ponto de partida na busca das primeiras fontes para conduzir nossa investigação. O fio condutor foram as imagens fotográficas que, em sua limitação como imagem fixa, transformaram-se em fotogramas de um "filme" narrado pelos atores, entrevistados com todo o cuidado que a história oral exige. Esses atores/personagens trouxeram a aproximação necessária entre as fontes textuais e as imagéticas, além do sentimento vivo daqueles que estiveram "lá" e testemunharam o dia a dia da escola que lhes "ensinou" para o trabalho.

No primeiro capítulo fazemos uma retomada do ensino profissional na Velha República através de sua herança escravista até chegar às primeiras experiências oficiais na cidade de Campos com a Escola Profissional, precursora das Escolas de Aprendizes Artífices.

As escolas de aprendizes artífices criadas pelo Presidente Nilo Peçanha são revistas, no segundo capítulo, desde sua criação até o momento em que a Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 30 de janeiro de 1942, transforma o ensino industrial, instituindo normas gerais de organização, e altera profundamente tudo quanto estava organizado em relação àquele tipo de educação.

No terceiro capítulo colocamos a Escola de Aprendizes Artífices de Campos em foco, na tentativa de contribuir, através da reunião e análise de fotografias, documentos, depoimentos e da imprensa local à época, com a história da educação que não foi escrita, tampouco sistematizada.

O papel histórico da fotografia é refletido no quarto capítulo através de vasta revisão de literatura e da leitura histórico-semiológica das próprias fotografias que retrataram o ambiente da escola de aprendizes artífices campista naquele período.

No quinto capítulo, os percursos metodológicos adotados em nosso trabalho para o uso da fotografia, da entrevista e da imprensa periódica são descritos.

No sexto capítulo, analisamos documentos, literatura disponível, as fotografias, os depoimentos de ex-alunos e ex-professores, os artigos dos jornais Monitor Campista e Folha do Comércio, discutimos os dados e os resultados encontrados.

Marcelina  
de Souza



Jose H. ...  
Fernando ...



O ENSINO PROFISSIONAL  
ENTRE O IMPÉRIO  
E A REPÚBLICA

*Germana Cantota*  
*Carlos de Melo*

*Carlos Henriquez*



[Façamos do menino pobre] um bom agricultor, um bom horteiro, um jardineiro, ou simplesmente um bom trabalhador de enxada, ou mesmo um bom criado de servir. (RELATÓRIO DO DIRETOR, 1876).

Nossa herança escravista influenciou de forma preconceituosa as relações sociais e o modo como a sociedade via a educação e a formação profissional. A ideia da formação esteve sempre ao longo dos tempos dissociada da educação acadêmica. Esse pensamento só começa a ser alterado no meado dos anos setenta, no século XX. Até esse período, a formação profissional se restringia ao treinamento para a produção em série e padronizada, com equipes de profissionais semiqualeificados, moldados aos seus respectivos postos de trabalho, com atividades não complexas e rotineiras. A competência em nível mais elevado caberia apenas a um restrito grupo de profissionais.

Data de 1620 uma das primeiras manifestações de ensino de conhecimentos profissionais que se tem notícia no Brasil. Nas fazendas da Capitania de São Vicente os artífices transmitiam aos mais jovens seus conhecimentos sobre o uso das ferramentas e a técnica das profissões. A transmissão de conhecimentos profissionais era feita nas oficinas que se situavam próximo à “casa grande”, conforme a necessidade que cada momento exigia. Não existia outra forma de aprendizagem de ofício, naquela época em que predominavam a segregação social e a cultura incipiente.

Em 1779 destaca-se a iniciativa do Arsenal de Marinha do Rio de Janeiro na intensa aprendizagem de ofícios dos serviços de construção naval, que habilitava jovens nas profissões de carpinteiro de machado, calafate, ferreiro de forja e lima, funileiro, tecelão, entre tantas outras de interesse do Arsenal.

Com a chegada de D. João VI foi autorizada a implantação de estabelecimentos industriais no país e criado o Colégio de Fábricas, entre 1808 e 1809. Por mais de 30 anos essa escola direcionou o ensino para a indústria. Inicialmente os aprendizes foram os índios mais fortes e jovens, os escravos e, posteriormente, órfãos, mendigos e outros desgraçados (BOCCHETTI, 1997). Em 1816, foi criada a Escola de Belas Artes, que se dedicou ao ensino das ciências e do desenho industrial. A partir de 1840, foram erguidas 10 Casas de Educando e Artífices em capitais da província, com o principal objetivo de dar assistência aos “meninos de rua”. Ao longo da segunda metade do século XIX foram criados Liceus de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Minas Gerais.

A conscientização da necessidade do ensino de ofícios demorou até a sua concretização em forma de escolas profissionais. Por intermédio de documentos oficiais de várias épocas, Celso Suckow da Fonseca acompanhou a evolução daquelas ideias até o aparecimento dos primeiros colégios de artes e ofícios. No relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro, apresentado à Assembleia Legislativa, encontramos: "As Artes Mecânicas seriam de grande vantagem nas escolas com caráter de colégios nas cidades e vilas" (apud FONSECA, 1962, p. 182). No ano de 1847, foram apresentadas, pelo governo, as bases em que pretendia reformar o ensino, com a sugestão de ser criada uma escola ou liceu central, incluindo ao ensino um caráter profissional ou utilitário, além da inclusão das aulas de latinidade e de outras matérias (FONSECA, 1962).

Após longo período sem que as autoridades tocassem no assunto, o tema somente voltou à pauta em 1881, quando o Conselheiro Josino do Nascimento Silva propôs a criação de colégios para amparar ingênuos e órfãos, dando prioridade a oficinas úteis aos estabelecimentos rurais (FONSECA, 1962).

Para Fonseca (1962, p. 184), a abolição da escravatura e a instauração da República foram os dois fatores que influíram sobremaneira no desenvolvimento do ensino profissional entre nós.

Com uma tradição de trabalho escravo, recentemente abolido, e com sua economia fortemente agrícola, o início republicano será fortemente marcado pela visão negativa em relação ao trabalho manual, mesmo entre os trabalhadores. Ao mesmo tempo, por parte dos governantes, já vigoravam ideias que concebiam o ensino de ofícios como importante solução para a manutenção da ordem. Uma forma de incentivo para o trabalho e igualmente evitando o desenvolvimento de ideias que contestassem a ordem estabelecida (CUNHA, 1984). Coerente com a organização federalista que vigorou nesse período, registram-se várias iniciativas por parte dos governos estaduais e no Distrito Federal, e mesmo de instituições particulares, no sentido de oferecer às classes populares alguma preparação para o trabalho. Porém, apesar de algumas exceções, a característica marcante na grande maioria destas iniciativas é o assistencialismo e, de fato, não existiam muitas condições, quer estruturais ou mesmo pedagógicas, de formação de alunos para algum tipo de profissão.

O início do século XX é marcado pela preocupação com a preservação de uma infância que, na ótica de educadores, médicos

e sanitaristas, deve funcionar como corpo produtivo, futura riqueza da nação. Esse discurso econômico é amparado pelo discurso político de proteção à infância carente, em especial aos menores abandonados e delinquentes, já que significava “evitar também a formação de espíritos descontentes, desajustados e rebeldes” (RAGO apud QUELUZ, 2000, p. 20). Trouxe como principal característica, como desdobramento de uma herança do período colonial e imperial, a organização de instituições profissionalizantes de caráter essencialmente assistencialista, sem uma preocupação efetiva de formação de uma mão de obra qualificada. Entretanto, já é possível notar a gestão de novas ideias em relação à formação profissional a partir, principalmente, da década de 20. Essas ideias, encaminhadas pelo Estado Nacional, tornaram-se ações efetivas a partir da década de 30.

Nessa época, os desocupados, os vadios, os mendigos, os ladrões e toda sorte de marginalizados e excluídos sociais, começavam a se agrupar nas grandes cidades, oferecendo “desafio constante à ordem estabelecida” (FERREIRA, 2002, p. 35).

Assim, preferencialmente o Estado deveria ocupar-se da criação de instituições de confinamento, polidas nos moldes e valores burgueses para a formação do caráter da criança dentro da ética do trabalho. Nesse cenário, educadores, médicos, filantropos e a polícia defendiam como de vital importância o aprendizado profissional que não somente preparasse o menor para atividade produtiva, mas também moralizasse sua alma e higienizasse seu corpo. Tais instituições teriam ainda um caráter policial na luta contra a vagabundagem e a criminalidade cometida pelos menores urbanos.

## As primeiras experiências em Campos

Com o objetivo de proporcionar às classes proletárias meios de vencer as dificuldades “sempre crescentes da luta pela existência”, foi firmado, em setembro de 1909, o decreto para a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, pelo então presidente, Nilo Peçanha. Porém, antes mesmo do decreto, em 1906, tem-se o início do ensino profissionalizante em Campos. Na ocasião, quando o futuro presidente campista ainda era governador do estado do Rio de Janeiro, foi implantado na cidade o “Instituto Profissional”.

Nilo Peçanha, Presidente do Estado, foi o responsável pela criação

das primeiras escolas profissionais oficiais no Rio de Janeiro, em 1906. Três anos mais tarde, como Presidente da República, o campista Nilo Peçanha criaria as primeiras escolas profissionais federais, instalando-as uma em cada Estado da União. Com isso dava provas de grande visão das necessidades prementes do Estado que dirigia. O Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criava 4 escolas profissionais no Estado. Além de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul foram as cidades escolhidas para sediar as escolas. Com exceção da escola de Paraíba do Sul – que tinha caráter agrícola –, as demais ministrariam o ensino de Alfaiataria, Carpintaria, Marcenaria, Sapataria e outras artes e ofícios. A Escola Profissional de Campos foi a primeira a ser inaugurada, no dia 17 de outubro de 1906.

As Escolas Profissionais (aquelas que viriam a ser as Escolas de Aprendizes Artífices) eram baseadas no ensino de ofícios e tinham obrigatoriedade da existência de um curso noturno de primeiras letras. A exemplo das Escolas de Aprendizes Artífices, o programa de ensino era definido pela própria escola e o número de anos para a conclusão do curso não era definido.

As escolas profissionais deveriam ensinar ofícios durante o dia e, pela noite, primeiras letras para seus alunos. Estava previsto que o produto resultante das oficinas de Sapataria e Alfaiataria fosse destinado ao Corpo Militar do Estado, à Detenção, à Colônia Agrícola de Alienados e à Penitenciária. Os móveis confeccionados nas oficinas de Marcenaria tinham com destino as escolas e as repartições públicas. Isso deixava claro o interesse em que houvesse retorno material às repartições em função do investimento feito nas escolas pelo governo.

O Decreto Estadual nº 1.004, de 11 de dezembro daquele mesmo ano [1906], estabelecia às escolas de Campos, Petrópolis e Niterói que elas aceitariam meninos de 9 a 16 anos, que poderiam escolher um dos ofícios de carpinteiro-marceneiro, sapateiro, correeiro-seleiro, alfaiate, funileiro-bombeiro, sericicultor-apicultor ou jardineiro.

A imprensa local acompanhava com grande expectativa, ao mesmo tempo, e de certo modo, incrédula sobre o futuro da Escola Profissional em Campos, tendo em vista a não “obrigatoriedade” do ensino<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Um mês e meio depois, o Decreto 1.004 (11 de dezembro de 1906) estabelecia em seu Capítulo V: Art. 19 - Dada a hora regulamentar para o começo dos trabalhos da aula os alumnos serão chamados nominalmente sendo as faltas de cada um anotadas na caderneta do livro do professor. Art. 20 - As faltas só podem ser abonadas pelo director.

Falta-lhe ao nosso ver a principal condição, digamos mesmo de vitalidade, a “obrigatoriedade” que, a despeito de restringir e limitar a liberdade, como a querem os demagôgos, que os há e muitos e que vêm em tudo peas ao exercício da vontade por eles idolatrada ao seu modo deveria ser imposta para que a escola seja o que deve ser; útil e proveitosa. Sem essa condição que deveria ser estatuída, principalmente para essa malta de crianças dos 10 aos 16 anos verdadeiros garotos que percorrem em reprovada peraltagem as vias públicas a freqüência da escola dentro de pouco tempo será completamente nula ficando apenas para atestar a sua existência o edifício com o distindístico no frontespício os móveis os instrumentos das oficinas e o pessoal superior com dispêndio para o Estado (MONITOR CAMPISTA, 24/10/1906, p. 1).

O novo seria em breve suplantado pelo “desinteresse característico do povo da região”, segundo o artigo, que segue questionando a criação da Escola:

Agora que tudo é novidade e que todos ambicionam ser discípulos da Escola Profissional que todos sentem o ardente desejo de aprender um officio [...] A criança, essa mesma de que nos ocupamos, já se prepara alegre e galhofeira como se fosse para alguma festa e brevemente a veremos em demanda da Escola. Mas até quando? É justamente a nossa interrogação e a de todos os que conhecem os hábitos e costumes locais quando há inteira liberdade na practicabilidade de certos actos. Cessado o entusiasmo, passada a novidade, desaparecida a ilusão creada, pela imaginação em relação ao que nunca foi visto, tudo mudará (ibidem).

A população excluída sempre foi um grande problema. E não só isso, tais problemas eram tidos como sendo de constituições genéticas. O intelectual Pires de Almeida oferece uma imagem peculiar entre a classe média e a população excluída do Rio de Janeiro:

Nas cidades [...] há dois elementos presentes: uma classe média inteligente e, em geral, voltada para o bem e classes inferiores muito miscigenadas, beirando em alguns pontos a classe média, mas quase todas possuindo um fundo hereditário de depravação que transparecerá nas ocasiões de faltas e maus exemplos [...] Já se conhece como são os filhos desses pais: pálidos, fracos, mal-nutridos; trazem em seu rosto um descaramento precoce; instintos perversos já se apropriam do coração desses pequenos seres, que fumam, como adultos e não hesitam diante de um copo de pinga (ALMEIDA, 1989, p. 93-94).



Essa era a visão que Pires de Almeida tinha das cidades e seus habitantes mais pobres. Em seu estudo dedicado à análise da libertinagem no Rio de Janeiro – publicado em 1906 –, afirma que “a civilização não se desenvolve, infelizmente, sem o grande cortejo dos vícios”<sup>2</sup> (ALMEIDA, 1906 apud NUNES, 1995, p.54).

No mesmo ano, e apenas uma semana após a inauguração da Escola Profissional, a imprensa campista, cética quanto à expectativa de manutenção da ordem e da disciplina na educação dos “menos favorecidos da fortuna”, publica:

Estamos certos de aspecto. Aos primeiros actos de rigor e severidade dos mestres, para que cada um compreenda e cumpra os seus deveres, a debandada será a consequência, uma vez que a matrícula e a frequência são voluntárias, vivendo essas crianças a vontade e sendo elas próprias os juizes de seus actos. (MONITOR CAMPISTA, 24 de outubro de 1906, p. 1).

Não nos resta muita dúvida que o ensino de ofícios era destinado à escória da época, como era denominada. De fato, nunca houve nenhuma tentativa de modificar esse quadro de segregação. Tampouco os ofícios aprendidos se revertiam em benefícios próprios.



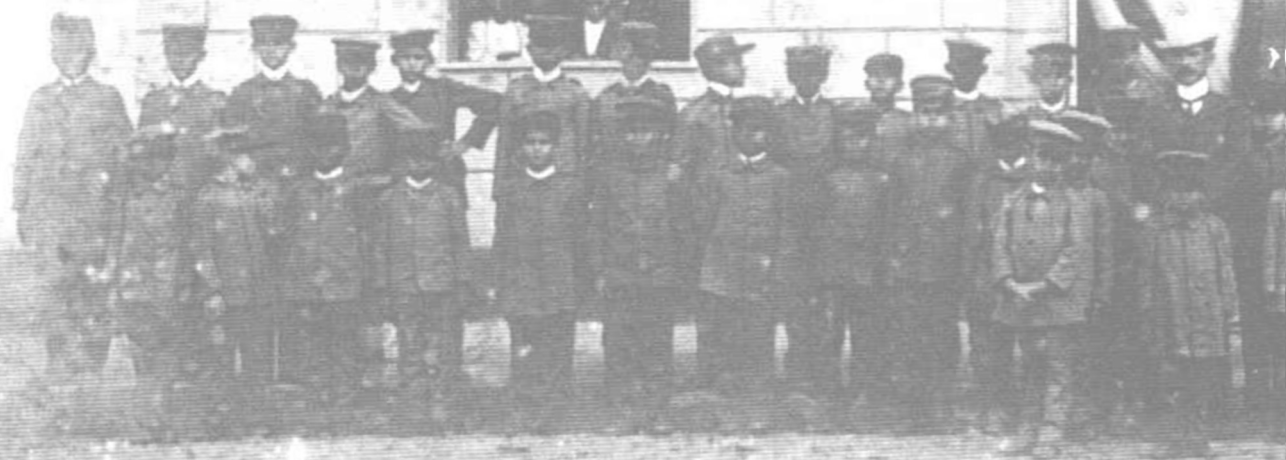
---

<sup>2</sup> ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Higiene moral: Homossexualismo** (A libertinagem no Rio de Janeiro). Estudo sobre as perversões do instinto genital. Rio de Janeiro: Laemmert & Co, 1906.





ESCOLA DE APRE



A black and white photograph of a group of young boys in uniform standing in front of a building. The building has a sign that reads "APRENDIZES ARTÍFICES" (Artisan Apprentices). The boys are arranged in several rows, some standing in front of a large arched doorway on the left and others in front of a smaller doorway in the center. The building's facade is made of large, light-colored rectangular blocks. The ground in front of the building is cobblestone. A dark grey rectangular overlay is positioned in the upper half of the image, containing the title text and a decorative border.

# AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES



A vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social. (HELLER, 1989, p. 20)

No Brasil as Escolas de Aprendizes Artífices foram inspiradas nas chamadas "escolas do trabalho" surgidas na Inglaterra, no século XVII, como "working houses", que mais tarde passaram a ser denominadas "working schools" destinadas às "crianças órfãs e vagabundas", as quais eram mantidas por entidades administrativas das localidades ou fundações privadas. Essas instituições preparavam os meninos para o trabalho no próprio local de trabalho, além da atenção dada ao cálculo, à leitura e à escrita. Também foi chamada de "casa de educação de pobres", tal qual a experiência de Pestalozzi. Não havia dúvidas de que se tratava de uma escola de classe, para aqueles que depois teriam que se dedicar ao trabalho manual, onde a concepção de trabalho se resumia a atividades de preparação profissional (FRANCO, 1993).

O surgimento das Escolas de Aprendizes Artífices foi o acontecimento mais marcante do ensino profissional na Primeira República e a de Campos foi uma das 19 criadas pelo Decreto-Lei nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, assinado pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha. Tal decreto estipulava a manutenção dessas escolas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio – a quem cabiam os assuntos relativos ao ensino profissional não superior.

Coube ao então candidato à presidência da República Afonso Pena levar adiante, em sua plataforma de governo, a confluência histórica do pensamento positivista, com o interesse dos empresários que acreditavam na criação de estabelecimentos técnico-profissionalizantes, como uma das alternativas para consolidar a ideia matriz de ordem, progresso e desenvolvimento industrial.

Em seu manifesto à nação, apoiado por diversos segmentos da sociedade, Afonso Pena apresentou a proposta de escolas profissionais, enfatizando:

A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis (FONSECA, 1986, p. 172).

Nilo Peçanha era vice do Presidente Afonso Pena, e como este veio a falecer, após assumir a presidência, em menos de três

meses Nilo Peçanha assinava o decreto da criação das Escolas de Aprendizes Artífices.

A história reservara marca de desprestígio social com o trabalho manual, em face à sua relação com a atividade exercida pelos escravos, quando o Presidente Nilo Peçanha, em seu discurso, afirmou que o Brasil do século XIX havia saído das academias e o do século XX sairia das oficinas.

Ao final de 1910 já haviam sido instaladas todas as 19 escolas, ainda que em condições precárias para o funcionamento das oficinas, além de um corpo docente inabilitado devido à completa inexistência para tal qualificação naquele momento, já que seus professores haviam saído diretamente do ensino primário sem nenhuma noção do que deveriam lecionar no ensino profissional. Enquanto que os mestres viriam das fábricas ou das oficinas sem a base teórica necessária para formar artífices e contramestres, trazendo como experiência tão somente o conhecimento empírico de sua prática profissional<sup>1</sup> (FONSECA, 1986).

Nesse período, com o decreto que criava as EAAs, pensava-se no processo de urbanização e se buscava o controle social, com o projeto de construção de uma sociedade do trabalho através da disciplinarização dos filhos das classes proletárias, menores que eram vistos como potenciais elementos de desordem social. As EAAs seriam para o Ministro um amparo aos menores contra “qualquer espécie de exploração que sobre ele se [pudesse] exercer”. Em outras palavras, instituições voltadas para a preservação da infância, assim como para a formação de mão de obra qualificada para a indústria (QUELUZ, 2000, p. 29-30).

Relacionando a lei com a realidade econômica e social daquele momento, compreendemos que, de fato, tratava-se muito mais de preparar uma mão de obra para trabalhos artesanais ou, quando muito, manufatureiros. E, mesmo assim, não nos esquecendo do significado que estava sendo dado para a importância de “habilitar os filhos das classes desfavorecidas da fortuna” – muito mais do que qualificar uma mão de obra necessária,<sup>2</sup> existia a preocupação com

<sup>1</sup> Somente em 1919, através da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás do Rio de Janeiro, foi possível qualificar os mestres das escolas de aprendizes artífices. O que não significa dizer que, ainda assim, os mestres obtiveram a qualificação mínima desejada.

<sup>2</sup> Cabe lembrar que naquele momento, em que nossa indústria era ainda incipiente, a mão de obra com a qualificação necessária para esta atividade produtiva estava sendo satisfeita por trabalhadores estrangeiros que, vindos principalmente da Europa, aqui chegavam já qualificados. A indústria nacional era pouco diversificada, composta por pequenos estabelecimentos, dispersos,

os problemas urbanos que os “desocupados” poderiam causar.

Com o novo regulamento<sup>3</sup> o curso de desenho passava a ser obrigatório e a duração do curso fixada em quatro anos. A idade máxima para admissão do aluno passava de 13 para 16 anos e o aluno agora perceberia diárias que variavam de 100 a 800 réis, dependendo se estivesse no 1º, 2º, 3º ou 4º ano (FONSECA, 1986).

Além da prática nas oficinas durante o dia, os alunos assistiam às aulas de desenho de ensino primário na parte da noite, o que, através do Regulamento do ministro Pedro Toledo em 1911, acabou passando também para o turno diurno. A escola era, portanto, definida como de nível elementar. Desde janeiro de 1910 as instruções estabeleciam um currículo mínimo a ser seguido pelas escolas. O curso primário teria como finalidade o ensino de “leitura e escrita, o de aritmética até regra de três, noções de geografia do Brasil e de gramática elementar da língua nacional”. No currículo mínimo deveriam constar noções de educação cívica enfatizando a constituição republicana, os grandes vultos brasileiros e noções sobre as comemorações cívicas. Em desenho o aluno deveria habilitar-se no desenho de memória, do natural, de composição decorativa, de formas geométricas e de máquinas e peças de construção, guiado por métodos “aperfeiçoados” (SOARES, 1981, p. 73-74). As instruções não definiam currículo mínimo para as oficinas, ficando este a critério do diretor que definia programas e métodos.

O regime adotado foi o externato com seis horas diárias de funcionamento das oficinas. A opção pelo externato demonstra o interesse do governo federal em organizar essa instituição nos conceitos do trabalho livre, mantendo os alunos longe da obrigatoriedade do trabalho, como acontecia nos internatos, além de definir mais uma graduação no esforço classificatório dos “menores desvalidos”.

Ficou estabelecido no Decreto 7.566, de criação das escolas, que seriam admitidos “preferencialmente” menores “desfavorecidos da fortuna”, com idades entre 10 e 13 anos, tendo sua condição de pobreza atestada por pessoas idôneas.

Também foi estabelecida pelo mesmo decreto a obrigatoriedade da realização de exposições anuais com os trabalhos produzidos durante o ano nas oficinas pelos aprendizes. Obrigatoriedade que cumpria o papel de propagação da ética republicana do trabalho e de conexão com a concepção das exposições como centros de

fabricando em condições quase artesanais e, portanto, com importância econômica muito limitada (QUELUZ, 2000).

<sup>3</sup> Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911 que dá novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices.

transmissão de conhecimentos técnicos e de culto à mercadoria. A renda líquida das oficinas da escola deveria ser dividida em 15 cotas, das quais uma ficaria com o diretor, quatro com os mestres e o restante repartido entre os alunos.

O ensino adotado nas escolas de aprendizes artífices era voltado para a formação de operários e contramestres, os quais deveriam encontrar-se em condições de atender às exigências da indústria moderna – com máquinas constantemente aperfeiçoadas –, sobretudo em função de sua instrução, atividade e moral.

A finalidade dessas escolas era a formação através do ensino prático e conhecimentos específicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em oficinas que fossem convenientes e necessárias ao estado onde funcionasse a escola, atendendo, na medida do possível, as especialidades das indústrias locais.

No início havia excessiva liberdade conferida pelo programa educativo aos diretores, bem como o despreparo dos mestres, constituíam um espaço de qualificação de uma mão de obra, e previam cursos de duração e intensidades variadas. Isso acarretou um mau funcionamento das escolas, tornando-as simples escolas primárias, onde os alunos aprendiam alguns trabalhos manuais.

Se por um lado não houve avanços ao que se refere à ideologia e à pedagogia, pelo menos em seus primeiros anos de funcionamento; por outro a rede de escolas trouxe uma grande novidade em relação à estrutura do ensino, por constituir, provavelmente, o primeiro sistema educacional de abrangência nacional.

O caso particular da escola de Campos é controvertido, já que foi a única a não seguir o critério de instalação mais adequada fora da capital. A escola do estado se estabeleceu na cidade natal do então Presidente, Nilo Peçanha. Diferente do que possa parecer, não se trata de mais uma referência nepotista, mas das vicissitudes da pequena política fluminense, pois o Presidente do Estado do Rio de Janeiro Alfredo Backer não se dispôs a oferecer ao governo federal facilidades físicas para a instalação da escola na capital do estado, diante do que a Câmara Municipal de Campos adiantou-se em sediar o estabelecimento de ensino. Aliás, o Presidente fluminense, sucessor de Nilo Peçanha, extinguiu duas das escolas profissionais criadas por ele, alegando falta de recursos e inadequação aos objetivos para os quais tinham sido criadas (MONITOR CAMPISTA, 30 de setembro de 1909, p. 1; CUNHA, 2000).



O decreto de criação das escolas de aprendizes artífices tinha como meta uma formação profissional para a “dignificação da pobreza” dentro de uma instituição que ministrasse o ensino de modo prático com os conhecimentos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício.

É preciso ressaltar que a qualificação que se pensava então estava essencialmente voltada para o trabalho manual – em oposição a um trabalho intelectual – que ainda sofria o estigma da escravidão abolida tão recentemente. Sendo assim, “formar para o trabalho” era o mesmo que “adestrar, treinar para técnicas manuais” ou, quando muito, “mecânicas”. Não se tratava de uma formação que conjugasse teoria e prática: por um lado, tínhamos uma produção nacional essencialmente agrícola, sem o uso de técnicas mais elaboradas; por outro, uma indústria muito incipiente, rústica, ainda baseada no artesanato e na manufatura. Ou seja, para a formação da mão de obra não existia a necessidade de estudos com uma base teórico-científica; a formação profissional existente era de nível primário – nível educacional máximo que então poderia ser almejado pelas classes populares.

Desta maneira, podemos perceber nas ideias que vigoravam uma desvinculação entre formação profissional e educação, entre trabalho e educação; separação reforçada na relação que estes assuntos tinham com a máquina burocrática do governo federal – assuntos distintos, ministérios diferentes. Educação era aquela de base teórica, porém intelectualista, voltada para a formação das classes dirigentes, daqueles que iriam ocupar os cargos de comando, ou burocráticos, na sociedade; formação profissional era aquela de base prática, voltada para as classes populares, que iriam ocupar os postos de trabalho produtivo na sociedade ou, nas palavras da época, era aquela voltada para os “desfavorecidos da fortuna”. Ainda que esses estabelecimentos de ensino fossem diferentes em alguns aspectos, estavam orientados para a formação da força de trabalho industrial em termos técnicos e ideológicos.

Outro dado levantado por Brandão (1997, p. 107) que confirma as observações quanto à formação prática, de base artística, desenvolvida nas escolas de aprendizes artífices, é a forma distinta que era feita entre “professores [e seus adjuntos] e mestres [e seus contramestres]”. As “aulas” – do curso primário e de desenho – eram de responsabilidade do “professor”, enquanto que as “oficinas”, do “mestre”. Os professores eram normalistas (para o curso primário) e

especialistas da disciplina (para o curso de desenho), ao passo que os mestres vinham de estabelecimentos produtivos, e eram, enfim, práticos. Professores e mestres tinham as mesmas responsabilidades e até recebiam salários iguais, entretanto também se incumbiam os mestres de ensinar a arte ou o ofício a seu cargo em todos os detalhes, de modo que os aprendizes ficassem habilitados a executá-los não só na oficina como também fora dela<sup>4</sup>.

A parte teórica do curso, por assim dizer, restringia-se ao estudo de desenho. Isso pelo fato de o desenho ser a única disciplina que mantinha relação direta na concepção prática para a realização do artefato. Base necessária para o aprendizado do ofício, concepção artística indispensável para a boa confecção do objeto manufaturado.

A literatura sobre o ensino profissional no Brasil, mesmo em algumas análises críticas, frequentemente tem colocado a rede de Escolas de Aprendizes Artífices como sendo uma iniciativa voltada para o desenvolvimento industrial do país e, relacionado a este fato, toma a criação destas escolas como a origem do ensino industrial no Brasil. É este tipo de leitura que tentamos aqui relativizar. Se compreendermos como “origem” a relação destas escolas com o processo histórico mais geral de desenvolvimento industrial, que passa pelo artesanato e pela manufatura, ou até se levarmos em conta o fato de ocuparem o mesmo espaço físico que posteriormente as escolas industriais irão ocupar, nesse sentido, podemos falar em origem do ensino industrial.

Quanto à perspectiva de a criação destas escolas estarem voltadas para o desenvolvimento das indústrias do país, como uma “adequação da política de incentivo ao ensino de ofícios como resposta e estímulo do processo de industrialização”, Cunha (1984) faz uma longa análise na qual demonstra ser este um equívoco de interpretação. Para o autor, se fosse este o caso, deveria existir uma “correspondência entre a distribuição espacial das empresas manufatureiras e a localização das escolas” (idem, 1983, p. 53). Contudo, o critério de localização – tanto em nível nacional (uma em cada estado) quanto estadual (nas capitais) – estava determinado por um caráter político, mesmo que apenas implícito, fosse em termos da representação dos estados em nível nacional, como no primeiro caso, fosse em termos da administração estadual nas capitais, como no segundo caso. Comparando o número de alunos das Escolas

---

<sup>4</sup> Esta atribuição, dentre outras específicas dos mestres, aparecerá pela primeira vez nas *Instruções* de 15 de janeiro de 1910 e permanecerá até a *Consolidação* de 1926.

de Aprendizes Artífices, em 1911, com a distribuição do número de operários por unidade da federação, em 1907, Cunha conclui que, comparativamente, a distribuição, por estado, entre uma variável e outra, tinha uma fraca associação. Ou seja, existiam estados, em relação ao país, com maior contingente operário e menor número de alunos, ao mesmo tempo que existiam estados onde esta relação era inversa. Ainda comparando a localização das manufaturas com a das Escolas, ressalta o

[...] caráter profundamente desigual do processo de industrialização: enquanto que as Escolas de Aprendizes Artífices obedeceram a um movimento centrífugo, pois foram instaladas uma em cada Estado, mesmo nos menores, o processo de industrialização apresentava uma tendência centrípeta. Não só as fábricas tendiam a se localizar no centro-sul, principalmente em São Paulo, como, também, para lá se transferiam atividades manufatureiras antes desenvolvidas em diversas regiões do país (CUNHA, 1983, p. 59).

Quanto à perspectiva de serem as Escolas de Aprendizes Artífices a origem do ensino industrial no país, torna-se necessário explicitar alguns aspectos a fim de melhor compreender o seu significado histórico e, posteriormente, o significado das transformações pelas quais passou o ensino profissional no Brasil.

Destacamos, como alguns estudiosos do tema já têm apontado, que o decreto de criação desta rede de ensino deixava muito claros os problemas que se levaram em conta para justificar a sua criação:

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, escola do vício e do crime; que é um dos deveres do Governo da República **formar cidadãos úteis à Nação** (BRASIL, 1909) [grifo nosso].

Aqui podemos perceber que uma das maiores preocupações referia-se aos novos problemas que surgiam com o processo de urbanização como, por exemplo, o aumento da população nas cidades e o crescimento do número de trabalhadores livres. Ao

mesmo tempo, já naquele momento, começava-se a perceber a necessidade de incentivar a nova classe social que vinha se formando a vender sua força de trabalho, dedicando-se a atividades até então desvalorizadas por relacionarem-se com o trabalho manual – assim, tornava-se importante “fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo”, a fim de se tornarem “úteis à nação”. Mas, acima de tudo, procurava-se “proteger” a cidade contra os “desfavorecidos da fortuna” que poderiam, na sua ociosidade, tornarem-se criminosos. Esta característica se manterá ao longo dos anos, nos sucessivos regulamentos das Escolas de Aprendizes Artífices que, ao determinarem os requisitos para matrícula, sempre darão preferência aos “desfavorecidos da fortuna”.

Ainda com relação ao fato de estas escolas serem vistas como a origem do ensino industrial no Brasil, ressaltamos também que, mesmo quando se aponta para o objetivo declarado na lei de que a razão oficial para criação desta rede era o desenvolvimento industrial, é necessário ter certa cautela, por um lado, analisando o texto da lei; por outro, buscando compreender o significado de “indústria” naquele momento histórico determinado.

O artigo segundo do Decreto de 1909 declara que

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 pretenderem 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) [grifo nosso].

As escolas de aprendizes artífices foram, muito provavelmente, o primeiro sistema educacional de abrangência nacional e, portanto, foi uma grande novidade em relação à estrutura do ensino. Apesar disso, não trouxe grandes inovações em termos ideológicos e pedagógicos, ao menos no início de seu funcionamento.

A inadequação para o bom funcionamento das escolas ficou clara já no início de suas atividades. Em geral, as instalações das escolas se davam em prédios fornecidos pelos governos estaduais e prevalecia a improvisação em espaços não projetados com a finalidade a que naquele momento se propunham. As oficinas, de um modo geral, se

organizaram precariamente, com professores e, sobretudo, mestres pouco preparados para o ensino profissional, o que praticamente impedia a formação de contramestres, como pretendia o decreto de criação. Paralelamente, a frequência dos alunos era muito irregular e ao longo do curso havia um grande índice de desistências.

A preocupação com a assiduidade e as desistências sempre foram uma constante, tanto que Lüderitz<sup>5</sup> (1910 apud QUELUZ, 2000, p.147) defendia a permanência dos alunos integralmente na escola, já que, segundo ele,

a título de economia se tivesse deixado os alunos elementares voltarem para suas casas durante o período da tarde, a influência benéfica e salutar do professor na aula da manhã, teria sido destruída pelo contato do aluno com os garotos da rua, pois a maior parte das crianças são obrigadas pelos pais a procurarem o meio de vida na venda dos jornais.

Em virtude do baixo índice de frequência, o ministro Pedro Toledo elabora em 1911 o novo Regulamento estabelecendo a obrigatoriedade da presença nos cursos primários e de desenho organizados em quatro anos. Institui o pagamento de diárias, fornece assistência médica e auxílio aos funerais. Mas, ainda assim, o problema do êxodo viria a ser uma grande preocupação ao longo de toda a história das escolas de aprendizes artífices.

Para suprir as deficiências dos mestres chegou-se mesmo a cogitar a contratação no exterior de profissionais habilitados, o que acabou não se concretizando haja vista a baixa remuneração oferecida aos mestres e contramestres, que com o aumento inserido no novo regulamento passou a 300 mil réis e 200 mil réis mensais, respectivamente (QUELUZ, 2000).

Analisando o regulamento de 1911, que exigia que as escolas possuíssem água potável, ventilação franca, iluminação solar, locais amplos, é possível presumir o quão precárias eram as instalações escolares naquele período.

Apesar de todas as condições adversas, como as inadequações em que se encontravam as EAAs e as dificuldades financeiras do país, precipitadas pela Primeira Guerra Mundial, o Presidente sucessor apoiava o projeto de ensino iniciado por Nilo Peçanha, como demonstrou solenemente na leitura do Manifesto no Senado em 15 de novembro de 1914:

<sup>5</sup> LÜDERITZ. **Relatório da Escola de Engenharia de Porto Alegre**, 1910, p. 134.

A criminalidade aumenta; a vagabundagem campeia; o alcoolismo ceifa, cada vez mais, maior número de infelizes, porque, em regra, não tendo as pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência, tornam-se vencidos em plena mocidade e se atiram à embriaguez e ao crime (WENCESLAU BRÁS, apud FONSECA, 1986, p. 187).

Mas também entendeu cedo que as coisas não caminhavam como o esperado. Falando no Congresso, em 1915, Wenceslau Brás pontua que "o problema do ensino profissional, entretanto, por sua vastidão e complexidade, exige *muito mais* do que as atuais escolas de artífices" (FONSECA, 1986, p. 188) [grifo nosso].

Apesar de todas as dificuldades encontradas, Queluz (2000) acredita que

as EAAs representavam um papel estratégico no esforço de controle social das classes proletárias, de disciplinarização e definição do papel do menor. Era também uma instituição difusora dos valores republicanos, especialmente da ética do trabalho. Procurava atuar como consolidadora da nacionalidade através do trabalho produtivo, formador das riquezas da nação e da integração dos elementos potenciais de desordem social, os menores desvalidos e os estrangeiros, devidamente docilizados (p. 32).

Não apenas isso, mas também as EAAs desempenhavam importante função econômica na consolidação de homens úteis e produtivos para a sociedade capitalista. As escolas desempenhariam um importante papel na elaboração de um alfabetismo técnico que traduzisse para o ensino profissional o nível de desenvolvimento social e industrial que o país ansiava.

## Primeiras reformas

A rede de ensino profissional oficial não caminhava bem em sua primeira década de existência. Sérios problemas surgiram ao longo daqueles primeiros anos, e nesse sentido poderíamos falar de problemas de toda ordem, tanto de ordem material, operacional, corpo docente despreparado, como do alto índice de evasão dos alunos. Diante das dificuldades surge a necessidade imperiosa de

uma substancial remodelação no ensino profissional técnico.

Na tentativa de controlar a insubordinação dos trabalhadores e manutenção conservadora da sociedade burguesa, as elites desejavam a criação de uma identidade operária de acordo com os padrões de eficiência e moralidade capitalista, em si só uma vasta empresa de moralização das classes perigosas. Segundo Monarcha (apud QUELUZ, 2000, p. 152), o principal objetivo era retificar a luta de classes causadora de conflitos que, provocando o desajuste no funcionamento da sociedade, impedia o desenvolvimento econômico, técnico e científico do país, desvirtuava o caminhar social da ordem e do progresso.

Naquele momento – com uma década de existência das Escolas de Aprendizes Artífices – se buscou construir um novo discurso hegemônico para estabelecer a identidade entre razão e dominação. Uma política científica reorganizaria o governo e a administração pública a partir de critérios puramente técnicos, normatizadores e de cunho hierarquizador. O modelo ideal seria a fábrica e a ética a ser adotada a do trabalho. A elite esclarecida seria a portadora da maioria social, encarregada de gradualmente conduzir o povo, portador da minoridade social, à racionalidade científica, desde que este se deixasse guiar pelos princípios fundamentais da disciplina e produtividade. Tratava-se de uma grande estratégia para controlar o mundo do trabalho e sufocar as resistências operárias buscando alcançar a eficiência máxima do processo produtivo.

Nesse cenário surgem as reformas educacionais da década de 20. Várias são elas, como por exemplo: as empreendidas por Sampaio Dória, em São Paulo em 1920; Cesar Prieto Martinez, em 1920, no Paraná; Lourenço Filho, em 1922/1923 no Ceará; Anísio Teixeira, na Bahia em 1924; Antônio Carneiro Leão, no Distrito Federal em 1922/1924 e Pernambuco em 1928. É nesse período também que surge o movimento dos educadores profissionais, associados em instituições, como a Associação Brasileira dos Educadores (ABE). Segundo Queluz (2000), estes profissionais consideravam a educação como instrumento fundamental de reforma social e da constituição da nacionalidade. A ABE tinha por ideal “um país no qual brasileiros saneados, educados e laboriosos se juntariam nas cidades e nos campos também saneados, moralizados e produtivos” (p. 153). Em oposição à pedagogia tradicional, considerada intelectualista e individualista, contrapunha a escola nova, democrática e dinâmica,

o ideal do homem culto e suplantado pelo ideal do homem prático. Inspirados pelo pensamento de John Dewey, substituíam o ideal da perfeição humana pelo ideal da adaptabilidade humana, adotando o lema da “educação para uma civilização em mudança” (p. 153). O modelo para a organização da sociedade e da escola passava a ser a racionalidade da fábrica. Defendiam um discurso científico para a educação enfatizando os “aspectos técnicos e metodológicos, isto é, os meios tidos como racionais e científicos” (p. 153), a revisão dos programas de ensino, o laicismo, a coeducação dos sexos, a educação pública e gratuita, a orientação profissional, os testes de aptidões, rapidez, precisão e maximização dos resultados escolares.

## O espírito reformista no ensino técnico federal

O Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, João Gonçalves Pereira Lima, apresentaria em 1918 uma primeira investida com o objetivo de incluir o ensino técnico ao novo contexto. Para o ministro, a Guerra Mundial teria despertado o país para a necessidade de aumentar a eficiência de nossa mão de obra, tanto na lavoura como nas indústrias. Os principais motivos para um grande incentivo e apoio ao ensino técnico profissional no país seriam a paralisação do movimento imigratório e a conseqüente necessidade de treinar mão de obra nacional, e o perigo demonstrado de se basear a economia nacional sobre “dois únicos produtos” (RELATÓRIO apud QUELUZ, 2000, p. 153). A interrupção do fluxo imigratório para o Brasil preocupava as classes dominantes do país pela importância dos trabalhadores imigrantes na composição do mercado livre e, particularmente, da classe operária.

Para o Ministro da Agricultura, o ensino técnico poderia ser um dos caminhos possíveis para solucionar o problema do operário ligado em grande parte à valorização do capital-homem pela proteção legal à infância desvalida. Desse modo, a formação do trabalhador nacional, dentro de uma escola profissional, desde a mais tenra idade, possibilitaria as condições para o desenvolvimento econômico nacional. Acreditava que a ausência de uma sólida organização de ensino estaria atrasando a evolução intelectual e material do país, impedindo o desenvolvimento econômico e proporcionando a falta de aptidões profissionais nos domínios mais elementares da utilização



industrial. Para o Ministro João Lima, a não sistematização generalizada e compreensiva de educação escolar promoveu no seio da nossa nacionalidade três chagas indestrutíveis até aquele momento: o analfabetismo, a indigência e a vagabundagem, promotoras de males e de crimes.

Assegurar, portanto, de modo prático, a infância entregue a si mesma, a cultura moral que falece no maior número de adultos [...] comunicar a tantas crianças a faculdade de ler, compreender e raciocinar, especializá-lo num ofício ou numa arte – é, por sem dúvida, tarefa fundamental – totalmente humanitária e republicana de profilaxia ambiental e previsão catalítica, obra ao mesmo tempo de formação salutar do caráter, defesa da inteligência e disciplinamento das qualidades civis da nossa raça [...] onde a educação social se eleva o nível de criminalidade decresce. Combatendo-se a ignorância, desarma-se com os mesmos golpes, a ociosidade que alimenta os mais instintos, conduz a miséria e a delinquência pelo caminho do vício (RELATÓRIO apud QUELUZ, 2000, p. 154).

O espírito reformista que envolveu o ensino técnico se justificou, em grande parte, pela necessidade de controle social, visto como essencial nas escolas de aprendizes artífices. O que de fato veio a ocorrer com a reestruturação das Escolas através de um novo regulamento instituído pelo decreto n.º 13064, de 12 de junho de 1918.

Como em todos centros urbanos, cresce dia a dia em nossa capital, o sombrio exército de meninos abandonados criminosos e malfeitores [...] enchendo as cadeias, em vez de constituírem elementos compatíveis à economia, consumindo, mas produzindo também [...] crianças órfãs de pais vivos impelidos a ociosidade, ao vício e a prática de atos nocivos e condenáveis por predisposição instintivas que por culpa dos próprios pais; assegurar-lhes uma atmosfera oxigenada por sentimentos bons, prendê-los a fecundidade da terra ou habituá-los [...] na oficina para a prática de uma profissão (RELATÓRIO apud QUELUZ, 2000, p. 155).

O novo regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices foi justificado pelo presidente Wenceslau Brás, em sua mensagem ao congresso, como um esforço na melhoria do ensino técnico profissional, do ponto de vista utilitarista e de competitividade entre as nações.

O problema do ensino técnico é para qualquer nação do mundo a própria questão do seu evoluir e de sua

grandeza econômica. Em qualquer país, atualmente, toda obra política e civilizadora esta presa à necessidade da criação das capacidades técnicas e da educação das aptidões pelo desenvolvimento e integralidade do ensino profissional. Da luta das competições vencem os povos especializados de acordo com as exigências da indústria moderna (RELATÓRIO apud QUELUZ, 2000, p. 156).

Havia sérios problemas como prédios inadequados para o bom funcionamento de uma escola profissional; a falta de mestres qualificados para o ensino industrial; o baixo salário pago aos empregados das escolas; o alto índice de desistência dos alunos; a ausência de um programa de ensino comum a todas as escolas; a falta de instrumentos e máquinas adequados ao ensino técnico.

O regulamento de 1918 baixa a idade mínima para 10 anos, por considerar que tal redução em nada altera a aprendizagem nas oficinas, que deveria ser feita de acordo com a capacidade física dos alunos. O mesmo regulamento busca moralizar a política educacional das escolas de aprendizizes artífices com a nomeação de diretores através de concurso de títulos, e de professores exigindo-lhes provas práticas.

O novo regulamento trouxe uma importante novidade que foi a criação de cursos noturnos para o público em geral com idade acima dos 16 anos, sobretudo operários. Os cursos previam o ensino de desenho e o primário, com duas horas de duração, algo parecido com o que acontecia nos Estados Unidos e na Europa acerca da educação permanente de operários. É extinto o pagamento das diárias e é instituído 10% da renda da escola como prêmios anuais, enquanto as condições para matrícula continuava dando preferência aos “desfavorecidos da fortuna”. A alegação para o corte das diárias era que o alto índice da desistência dos alunos ou, sobretudo, a falta de empenho, devia-se ao fato de aqueles terem a certeza que, independentemente de seus desempenhos, ainda assim receberiam as diárias. Mas na verdade o que de fato ocorria era a falta de condições para o custeio desta atividade pelo governo central, devido ao seu relativamente alto ônus.

Segundo Fonseca (1986, p. 193), a medida inicial de pagamento de salários aos aprendizizes foi feliz, haja vista o aumento no número dos inscritos. No entanto, não durou muito para que a ideia original houvesse sido deturpada, já que, segundo o autor, “os alunos começaram a não sentir estímulo pelo trabalho uma vez que tinham pagamento certo”.

Como medida complementar, o governo federal procurou adotar sua política para a melhoria do ensino profissional através da incorporação da escola Wenceslau Brás, em 1919. Essa escola teria como objetivo melhor formar professores e mestres. Na verdade uma escola normal para o ensino profissional.

Mesmo com um relativo sucesso do curso noturno, pelo interesse despertado nos operários, o novo Regulamento não trouxe os efeitos desejados. Ao contrário, houve um decréscimo no número de alunos matriculados a partir da extinção das diárias<sup>6</sup>, o que, segundo Queluz, "deve ter levado ao fortalecimento da constatação da falta de interesse do operário" (2000, p. 157).

A redução de matriculados na Escola de Campos foi bastante expressiva, sobretudo se considerarmos que em alguns estados, no período de 1919 e 1920, houve inclusive aumento no número de matriculados, como foi o caso das Escolas do Amazonas, do Pará, do Rio Grande do Norte, da Paraíba, de Pernambuco, de Alagoas, do Paraná e do Mato Grosso. Nesse período o número em Campos caiu dos 521 para 327 alunos matriculados; uma significativa redução de 37%. Em piores condições somente Espírito Santo com redução de 41% e Goiás com 45%<sup>7</sup>.

As escolas entram na década de 1920 muito aquém do que se poderia esperar. As condições ainda eram precárias, tanto no que se refere ao espaço físico quanto ao aparelhamento das oficinas. Os mestres não correspondiam às expectativas do projeto de ensino proposto<sup>8</sup>, tampouco havia unidade em seus programas.

O Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Ildelfonso Simões Lopes, criou em 1920 a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, transformada em 1921 no Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico.

Em fins de 1920 João Lüderitz apresenta ao Ministro Simões Lopes um relatório<sup>9</sup> com as primeiras informações sobre a escola de Campos, fruto de sua visita a esta cidade.

<sup>6</sup> Enquanto o número de matriculados nas Escolas de Aprendizes Artífices no ano de 1919 foi de 3.610, no ano seguinte esse número cai para 3.360 alunos, no curso diurno.

<sup>7</sup> Estes dados podem ser observados nos respectivos relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

<sup>8</sup> João Lüderitz considerava que tal diagnóstico sobre o corpo docente exigia urgentes providências. Desse modo, foram contratados, naquele período, mestres e contramestres educados em estabelecimentos nacionais de educação técnica e mesmo profissionais especializados no exterior (D'ANGELO, 2000). Para Queluz, no entanto, "tal medida permaneceu como letra morta, tendo em vista a extrema dificuldade de ser posta em prática" (2000, p. 32).

<sup>9</sup> Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 1920.

Grande importância foi dada à condução de métodos “modernos e eficientes”. A ênfase na salvação dos menores abandonados e delinquentes, ainda presente na política adotada em 1918, ficou de lado. Buscou-se estabelecer uma nova filosofia educacional, um novo modelo de escola técnica, preocupada com o padrão de produtividade industrial e formação eficiente do operário qualificado.

Naquela ocasião o país não dispunha de literatura técnica que pudesse servir ao uso nas escolas profissionais. Daí, o Serviço de Remodelação incluir em seu programa a tarefa para elaboração de compêndios relativos à tecnologia de ofícios. Várias foram as publicações em português com essa finalidade, como, por exemplo, um Caderno de exercícios preparatórios de Desenho, um Curso de Desenho, Trabalhos em Madeira, entre outras. Para Fonseca (1986, p. 205), essa literatura técnica contribuiu significativamente “para o progresso do ensino de ofício entre nós”.

O Instituto Parobé de Porto Alegre serviu de fonte inspiradora para os princípios educacionais defendidos pelo Ministro Ildefonso Simões Lopes na reforma do ensino profissional. A experiência do instituto gaúcho alcançou, naquele período, repercussão nacional e desse modo a escolha para a chefia da Comissão de Remodelação, futuro Serviço de Remodelação, recaiu sobre o engenheiro João Lüderitz, diretor do Instituto Parobé.

Lüderitz, em seu relatório de 1920, diagnostica como principais culpados pela situação das Escolas de Aprendizes Artífices os próprios pais dos alunos e faz a seguinte afirmação:

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

Lüderitz lista entre os principais problemas identificados nas EAAs o fato de os edifícios em que as escolas funcionam não possuírem as condições mínimas para estarem em atividade. Muitas são velhos

casarões do tempo colonial, ou antigos armazéns ou depósitos de estrada de ferro – como a escola de Campos –, com má distribuição de luz e sem acomodações adequadas para aulas e oficinas. Destaca também a má formação de mestres e contramestres que, salvo raras exceções, não eram capazes de realizar um ensino técnico de acordo com o que os novos tempos exigiam, ou seja, que estivessem habilitados para o ensino prático na oficina e para lecionar desenho industrial e a tecnologia de sua área. O descontentamento era tal que Lüderitz chegou a afirmar no Relatório de 1925 que as escolas vegetavam e que se algum fruto foi colhido naquele período esses seriam graças ao grande esforço de alunos dedicados e professores abnegados.

Nessa retrospectiva, Lüderitz destacou que o número total de alunos formados até 1923 chegou aos 1.102. Para ele, porém, apesar do precário “adestramento” desses operários, a situação do operariado nacional era tal que mesmo assim muitos alunos egressos das Escolas de Aprendizes Artífices conseguiram posicionar-se bem e com boa remuneração.

Com uma década de existência das EAAs, Lüderitz ressaltou a importância de reaparelhamento das oficinas com máquinas e ferramentas que favorecessem um ensino racional, ou seja, que não se limitasse às ligeiras noções de trabalhos manuais e do ensino primário. Criticou a postura dos diretores das EAAs que não se empenharam em promover um “programa racional”, não fazendo, portanto, consulta local para verificar a vocação de suas respectivas cidades, limitando-se à facilidade de montagem das oficinas. Para ele, o investimento adotado para preparar “operários modernos”, tão capazes quanto os médicos, engenheiros e advogados, não estava surtindo o resultado desejado (QUELUZ, 2000, p. 159).

No Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (BRASIL, 1920, p. 455), o currículo passava a ser de seis anos e era proposto que os alunos nos dois primeiros anos do curso elementar aprendessem um ofício não técnico, ou seja, que não prescindisse de educação teórica e prática correlata nem os complementos típicos das profissões técnicas, a saber, o desenho industrial e as tecnologias especiais para cada ofício. Seria suficiente o aprendizado de trabalhos manuais como os de sapateiro, alfaiate, traçador de vime, exercícios de cartonagem, montagem de brinquedo (apud QUELUZ, 2000, p. 160).

Além dos dois primeiros anos de adaptação para o ensino técnico, foi proposta a criação de três ou quatro anos de ensino

técnico, propriamente dito. Durante os quatro anos, o aluno deveria passar por três ou quatro oficinas componentes de uma seção de profissões correlatas, montadas em função da necessidade local. Segundo Lüderitz, isso facilitaria uma colocação do egresso bem remunerado nas indústrias regionais, depois de concluído seu curso técnico. Em outras palavras, nos três primeiros anos a atenção era para a alfabetização, enquanto eram ensinados os trabalhos manuais. Os três anos seguintes eram para a especialização em trabalhos de madeira, metal e artes decorativas.

Ainda no Relatório de 1920, havia a preocupação com a falta de apoio dos pais dada aos alunos para concluírem seus cursos de aprendizes:

Referimo-nos a falta de alunos para o curso técnico, dado a hipótese de não quererem os pais fazer o sacrifício de manter os filhos dos 10 aos 15 anos na escola, contentando-se com o preparo elementar adquirido nos primeiros anos do curso de adaptação.

Há um meio de evitar isto, e este é pagar aos alunos do curso técnico (desde o terceiro ano de frequência do aluno) uma diária correspondente aos trabalhos realizados e aproveitados para renda da escola [...], aliás, parece de inteira justiça bonificar o aluno das escolas técnicas com diárias uma vez que o seu trabalho é produtivo e dificilmente o aprendiz depois de meio ano de estágio numa oficina ainda será um elemento inaproveitável para fabricação dos objetos para cuja manufatura sua secção está aparelhada.

Basta de fato para conseguir resultados satisfatórios, nesse sentido, que as escolas se ocupem com a fabricação de artefatos vendáveis, que tendo seu valor educativo, como padrão de aprendizagem técnica, feito com judiciosa escolha dos respectivos tipos, a renda escolar sendo devidamente arrecadada, permita ministrar nas escolas a atividade industrial que lhes dá vida tornando-se atraentes, sem pesar grandemente aos cofres públicos (RELATÓRIO, 1920, p. 459-460).

Conforme análise de Queluz (2000, p. 163), o sentido da reforma se completava; a escola como fábrica, a fábrica como escola. No entanto, mesmo com todas essas medidas modernizantes, se o proletariado continuasse demonstrando "falta de interesse por uma educação técnica profissional", se os pais continuassem retirando precocemente seus filhos da escola, no máximo com dois anos

de curso para “ganhar a vida”, deveria ser instituído o regime de obrigatoriedade de frequência das escolas profissionais, “como se fosse um serviço militar obrigatório”<sup>10</sup>.

Lüderitz apresenta ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em 1924, o documentário desse período histórico do ensino técnico-profissional. É o Relatório Lüderitz, onde o chefe do Serviço de Remodelação expõe um novo conjunto de ideias e princípios para orientar a estruturação do ensino profissional técnico no país. Chama especial atenção para a necessidade de se cuidar do preparo das “elites técnicas” e para as vantagens da educação industrial do povo (NAGLE, 1974, p. 166).

Apoiado nas inovações trazidas pelo chefe do Serviço de Remodelação, é dado início à elaboração do Projeto de Regulamento do Ensino Profissional Técnico, concluído em 1923.

O Relatório afirma que o que existe é um curso único, no qual, juntamente com o ensino das primeiras letras, o aluno frequenta oficina especializada. Para Lüderitz, esse é um dos principais defeitos. Assim, o novo Regulamento propõe dois cursos, o primeiro de adaptação, e o segundo gradualmente técnico.

A proposta do primeiro curso é que o aluno percorra uma escola de trabalhos manuais preocupando-se com o conjunto de operações no fabrico de objetos, utilizando matérias de baixo custo. A ideia era que ao final desses três anos de estudo primário, a criança pudesse exercitar sua habilidade manual, adquirindo golpe de vista rápido e seguro, além de desenvolver a capacidade inventiva e construtora de noções variadas e rudimentares de outros ofícios. É nesse momento que o aluno se habilita para a escolha da profissão em que irá se especializar.

Nos três anos seguintes, o aprendiz se especializa nas oficinas e recebe o ensino complementar com noções de ciências, desenho industrial e tecnologia. O aluno é preparado não em um ofício apenas, mas no grupo de ofícios afins, que constituem sua futura profissão. A proposta era que o trabalho fosse realizado em condições perfeitamente industriais e que o aprendiz fosse remunerado. Deve receber instrução geral necessária à vida civil, de modo que, chegando ao final do curso, encontre-se apto e “cheio de estímulos

<sup>10</sup> Com essa proposta foi antecipado em dois anos o projeto de lei apresentado pelo deputado Fidélis Reis à Câmara Federal em 1922, que instituiu a obrigatoriedade do ensino técnico para todos os jovens com o objetivo de criação de uma nova mentalidade sobre o trabalho que auxiliasse a organização racional da sociedade. Essa lei foi considerada por Manoel Soares (2007) um marco na busca de uma nova ética do trabalho por procurar romper o preconceito da formação profissional como exclusiva das classes desfavorecidas.

para entrar com alegria na carreira profissional". O mesmo vale para os cursos noturnos de aperfeiçoamento para operários (RELATÓRIO apud NAGLE, 1974, p. 167).

## Reformas em Campos

A escola de Campos, por exemplo, já sentia necessidades de reformas em suas instalações e adaptações de modo a poder viabilizar o funcionamento de mais uma oficina, conforme noticiava a imprensa local:

O Sr. Coronel [Francisco Thomas] Pinheiro conferenciou com o Sr. diretor da Diretoria do Comércio e Agricultura, sob a necessidade que há de ser reformado o edifício da Escola, tendo encontrado a melhor vontade para que seja feita a obra nesse importante estabelecimento de instrução popular, cujo ensino será também remodelado, para que funcione cinco sessões (MONITOR CAMPISTA, 23 de setembro de 1919, p. 1).

O apelo do "coronel" Pinheiro se somava às necessidades das escolas do país, que se encontravam em condições precárias de funcionamento. A escola de Campos, juntamente com a de Curitiba, São Paulo e Florianópolis, foi escolhida como prioritária no processo de reformas, sendo o projeto de industrialização colocado em prática imediatamente.

Acha-se em completa reforma o edifício da Escola de Aprendizes Artífices desta cidade, pelo que as aulas não começaram hoje, nem se acha aberta ainda à matrícula. As obras estão sendo feitas pelo Ministério da Agricultura, que entre tanto, até agora ainda não prorrogou a abertura das aulas quando é certo que estas não podem funcionar por absoluta falta de salas, por se acharem todas em reforma (MONITOR CAMPISTA, 1º de março de 1921, p. 1).

Enquanto isso, a escola se prepara para incluir mais uma oficina como opção para seus aprendizes com a convocação de seu novo mestre, conforme esta nota do jornal Monitor Campista, de 22 de setembro de 1921:

Chegou a esta cidade e tomou posse do cargo de mestre da seção gráfica da Escola de Aprendizes Artífices, Sr. Paulino Diamico, que ontem nos visitou. É um profissional



competente, pelo que os alunos da sua sessão muito lucrarão (p. 1).

A década de 20 foi particularmente importante para a escola de Campos no que se refere à instalação de novos maquinários. Em 1921 foram concluídas as reformas, e novas máquinas foram compradas em 1922 para a escola campista.

Os trabalhos de remodelação da Escola de Aprendizes Artífices do Estado do Rio [Campos], São Paulo e Santa Catarina acham-se quase concluídos [...] sendo que a Escola de Campos foi beneficiada com a reforma do seu edifício (MONITOR CAMPISTA, 17 de outubro de 1922, p. 1).

Novas reformas são concluídas em 1924 e a ampliação dos prédios com a construção de cinco salas de aulas em 1928. A considerar a semelhança deste fato com a autorização transcrita do jornal Monitor Campista a seguir, pelo menos no que diz respeito à construção das cinco salas de aula, o processo foi um tanto quanto lento.

Já o digno diretor da escola conseguiu autorização para construir mais cinco pavilhões para aulas e oficinas e bem assim para instalar aulas de escrituração mercantil e datilografia, aulas estas que aumentarão ainda mais a competência dos alunos que ali fizerem o curso (MONITOR CAMPISTA, 19 de junho de 1923, p. 1).

As reformas foram acompanhadas pela imprensa local de forma especial. Isto pode ser comprovado pelo menos nos primeiros anos da nova década que se iniciava através de notícias mais longas e mais frequentes que de costume. As impressões transmitidas pelo Monitor Campista refletem a euforia com a possibilidade de mudanças.<sup>11</sup>

Pelo Sr. Lário Travassos, inspetor do ensino profissional técnico, foi feita ontem a entrega, à Escola de Aprendizes Artífices, desta cidade, das oficinas gráficas e mecânicas recentemente ali instaladas, da carpintaria que acaba de ser grandemente aperfeiçoada.

[...]

Em seguida foram cantados hinos patrióticos pelos alunos, tendo sido franqueadas ao público todas as dependências da Escola, causando aos presentes magnífica impressão os grandes e importantes melhoramentos ali introduzidos, melhoramentos que a tornam um estabelecimento que muito engrandece o nosso estado (28 de maio de 1922, p. 1).

<sup>11</sup> Infelizmente estão ausentes no arquivo do Monitor Campista os jornais que compreendem os anos de 1924, 1925, 1926 e 1927.

Neste estabelecimento de ensino profissional foram instaladas, com toda maquinaria necessária, exceções [sic] de artes gráficas, metais e desenvolvidas oficinas de marcenaria, máquinas da carpintaria, alfaiataria e sapataria.

O objetivo de melhorar o ensino, de acordo com o novo plano, foram contratados para a escola três técnicos especialistas, sendo um mestre, Sr. Paulino Diamico, e um contra-mestre, Sr. Luiz de Oliveira Santos, para as sessões de artes gráficas; e um contra-mestre Sr. Francisco Rodolfo [Pandolfo?], para a sessão de construções metálicas (MONITOR CAMPISTA, 17 de outubro de 1922, p. 1).

Esse ato do governo, dando a direção de tão útil instituto a um dos melros da grande comissão de remodelação do ensino profissional do Brasil, só pode merecer os mais sinceros aplausos de todos aqueles que desejam o progresso de educação artística dos menores matriculados na Escola de Aprendizes do Estado do Rio de Janeiro (MONITOR CAMPISTA, 20 de abril de 1923, p. 1).

Junto com o processo de reformas, há a inclusão de refeições “sadias e nutritivas”, este “atrativo”, que a imprensa divulgava, a pedido do diretor da escola, no esforço permanente de atrair e manter alunos.

Sr. Redator do 'Monitor Campista'. – Com satisfação peço que use meios em tornar público que, a partir de hoje, está sendo distribuída merenda aos alunos desta escola, na qual brevemente possuirá uma instalação culinária com capacidade para a fabricação simultânea de 180 refeições modestas, mas sadias e nutritivas<sup>12</sup> (MONITOR CAMPISTA, 15 de outubro de 1922, p. 1).

Durante o período de remodelação através da imprensa era promovido, o que seria nos dias de hoje, um grande trabalho de *marketing*.

A Escola de Aprendizes Artífices, a brilhante instituição que tantos serviços tem prestado a Campos, **vai atravessando um surto grandioso de progresso**, emprestando ao nosso município a solidez de homens capazes para a vida e para grandeza.

[...]

Agora, porém, metodizando melhor o serviço, foi criado no ministério da agricultura a Sessão de Ensino Profissional e Técnico, que superintende diretamente as Escolas e **facilitou grandemente a sua eficiência**.

<sup>12</sup> A matrícula nesse ano nos cursos diurnos foi de 246 alunos, é que muito provavelmente no período em que foi publicada esta nota no jornal, a frequência já estava bem baixa.

[...]

É de ver a **alegria** com que os alunos, que ali **são tratados com carinho, frequentam as aulas** (MONITOR CAMPISTA, 19 de junho de 1923, p. 1) [grifos nossos].

A disciplina de Desenho era considerada de grande importância pelo Serviço de Remodelação – quiçá a mais importante – e as escolas receberam manuais que determinavam com detalhes seu método de ensino e conteúdos a serem desenvolvidos. Para Lüderitz, o desenho é a forma convencional para a representação das ideias que se têm sobre o objeto a ser fabricado, de modo objetivo e claro, tão importante quanto a escrita para a representação do pensamento. Desse modo seria de fundamental importância que o aprendiz dominasse essa linguagem fundamental desde o início do curso profissional, sem o qual jamais poderia ser um bom contramestre (LÜDERITZ apud QUELUZ, 2000, p. 166)<sup>13</sup>.

Na nova concepção, o aluno egresso das escolas de aprendizes deveria “projetar”. Não deveriam mais ser um mero artesão ou operário reproduzidor das técnicas apreendidas, mas interpretar conscientemente o ambiente da fábrica, habilitado a interpretar projetos e a intermediar a comunicação entre engenheiro e operário menos qualificado, cuidar da supervisão e manutenção do processo produtivo.

O problema central da falta de professores qualificados arrastou-se por longa data e foi obrigatoriamente abordado pelo Serviço de Remodelação, que buscou contratar professores, mestres e contramestres para as escolas de aprendizes artífices. Assim, Lüderitz indicava seus ex-alunos do Instituto Parobé (RS) sempre nos casos de vacância de cargo de mestres e contramestres. Foi nesse período que chegaram a Campos os ex-alunos do instituto gaúcho Oswaldo Fetterman e Francisco Pandolfo. Este viria ser futuro diretor da Escola de Aprendizes Artífices campista.

Outra crítica feita, além do despreparo dos mestres e contramestres, era em relação aos próprios diretores que não tinham, pelo menos em sua maioria, uma formação nas questões de ensino e administração de oficinas. Foi também assim que Lüderitz indicou Antônio Hilário Travassos Alves para dirigir a escola de Campos em 1923, após um período de vacância. O mesmo ocorreu com as escolas de Aracaju, Paraíba e Natal nesse período.

<sup>13</sup> Maior detalhamento do método de ensino de desenho ver LÜDERITZ, João. **Relatório apresentado a Miguel Calmon Du Pin e Almeida, Ministro da Agricultura e Comércio**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio/Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, 1925.

## A Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices

Em 1926, foi estabelecido um currículo padronizado para todas as oficinas, constituindo-se em um denominador comum para o ensino ministrado nas diferentes escolas, expresso na *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, promulgada por portaria do ministro da Agricultura, Indústria e Comércio. Inspirada no Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, cujo diretor era o engenheiro João Lüderitz, a *Consolidação* regulava, também, o currículo dos cursos primário e de desenho, obrigatórios, o primeiro para todos os que não possuísem certificados de exame final das escolas estaduais ou municipais; e o segundo, para todos os alunos, excetuando-se aqueles que já possuísem algum conhecimento das disciplinas de que se compunham os dois cursos, os quais seriam admitidos na classe correspondente ao seu adiantamento.

A Consolidação de 1926 determinou para as escolas de aprendizes artífices o curso profissional de quatro anos para o curso primário e dois para o curso complementar. Essa decisão mantém a estrutura definida pelo regulamento de 1918, que estipulava o ensino ministrado nas escolas de aprendizes artífices como sendo de nível primário a ser realizado em quatro anos. Lüderitz somente criou dois anos complementares, já que não poderia definir através de portaria o ensino como sendo de nível secundário, como era o seu desejo. A terminologia "complementar", apropriadamente vaga, era comumente utilizada na estrutura do ensino republicano para cursos realizados logo após a alfabetização (NAGLE, 1974).

Ficou definido que os alunos cursariam os trabalhos manuais como estágio pré-vocacional nos dois primeiros anos concomitantemente ao curso primário e de desenho. A partir do terceiro ano passariam a frequentar as seções de ofício. Foi prevista na Consolidação a possibilidade de oito seções destinadas ao ensino de ofícios manuais e uma seção destinada ao ensino de técnicas comerciais, foram elas:

- ❖ Seção de Trabalhos de Madeira
- ❖ Seção de Trabalhos de Metal
- ❖ Seção de Artes Decorativas
- ❖ Seção de Artes Gráficas

- ❖ Seção de Artes Têxteis
- ❖ Seção de Trabalhos de Couro
- ❖ Seção de Fabrico de Calçados
- ❖ Seção de Feitura do Vestuário
- ❖ Seção de Atividades Comerciais.

A seguir, dois exemplos de organização de seções<sup>14</sup>:

- ❖ Seção de trabalhos de metal
  - 3º ano elementar - latoaria, forja e serralheria;
  - 4º ano elementar - fundição e mecânica geral e de precisão;
  - 5º ano (*complementar*) - prática de condução de máquinas e motores e de eletrotécnica;
  - 6º ano (*complementar*) - especialização.
- ❖ Seção de trabalhos em calçados
  - 3º ano elementar - sapataria comum;
  - 4º ano elementar - manipulação de máquinas;
  - 5º ano (*complementar*) - fabrico mecânico de calçados;
  - 6º ano (*complementar*) - especialização.

O currículo seria cumprido em 6 anos, distribuídos da seguinte maneira:

- ❖ Curso de adaptação, com 3 anos, preparatório ao curso seguinte. Nos dois primeiros anos, enquanto os alunos eram alfabetizados ou completavam as matérias do curso primário, faziam trabalhos em couro e em tecidos. No terceiro ano, dedicavam-se a trabalhos em madeira, chapa de metal e massa plástica.
- ❖ Curso técnico-profissional, com 3 anos, nos quais os alunos escolhiam uma das seguintes especializações: marcenaria, entalhe ou carpintaria, funilaria, serralheria, forja, mecânica ou fundição, impressão ou composição gráfica, modelagem ou estuque em artes decorativas.

Segundo Queluz (2000, p. 170), em relação às seções originalmente propostas por Lüderitz, "as novas apresentavam uma

<sup>14</sup> FONSECA, Celso Suckow. 1961, p. 225-243.

aparente aceitação das oficinas, antes consideradas artesanais por ele, como a de sapataria, alfaiataria e trabalhos em couro". Talvez isso se explique pela própria realidade de seu funcionamento nas instituições e da existência de mestres e contramestres concursados nas oficinas e que não poderiam ser facilmente demitidos. Muito provavelmente influía a crescente mecanização desses setores no país, sobretudo a indústria de sapatos e vestuário que aumentou consideravelmente sua produção nos anos 20. Também deve ser considerada a possibilidade apontada por Lüderitz da utilização de algumas dessas oficinas para o aprendizado de trabalhos manuais nos três primeiros anos de curso, como foi o caso da oficina de trabalhos em couro.

O número de cinco oficinas em cada escola poderia ser alterado para mais, desde que houvesse disponibilidade de espaço no edifício de cada escola e pelo menos vinte candidatos à aprendizagem de novo ofício. A capacidade de cada oficina determinaria o número de matrículas, sendo facultada a cada aluno a aprendizagem de apenas um ofício, mediante consulta "à respectiva tendência e aptidão".

Somente as escolas de Campos e da Bahia montaram mais de cinco oficinas na década de 1930. Nesse período, a Escola de Aprendizizes Artífices de Campos oferece praticamente todos os cursos, excetuando-se Artes Têxteis, Trabalhos de Couro e Atividades Comerciais.

Quanto ao regime escolar, não houve grandes inovações. Sem alterar substancialmente dispositivos anteriores, o regulamento estabelecia que o aprendizado das oficinas levaria quatro anos, podendo o aprendiz permanecer ainda na escola por mais dois anos, caso não tivesse concluído o curso no tempo previsto por esse regulamento. Estabelecendo o ano escolar em dez meses, determinava ainda a *Consolidação* que os trabalhos de oficinas e manuais não poderiam exceder de quatro horas por dia para os alunos dos 1º e 2º anos e de seis horas para os de 3º e 4º e para os dois anos complementares.

Com a *Consolidação* de 1926, as escolas continuavam a ser destinadas aos menores do sexo masculino de 10 a 16 anos de idade, dando prioridade "aos desfavorecidos da fortuna",<sup>15</sup> exigindo-se dos candidatos, como condição para matrícula, os requisitos adicionais de não sofrerem de moléstia infectocontagiosa e não terem defeitos físicos que os inabilitassem para o aprendizado do ofício pretendido.

---

<sup>15</sup> Essa preferência dada aos "desfavorecidos da fortuna" está presente nos três regulamentos anteriores à *Consolidação*. Ela aparece pela primeira vez na exposição de motivos do decreto que criou as escolas de aprendizizes artífices, em 1909.

Um currículo mínimo foi definido pela Consolidação para as escolas (FONSECA, 1961) e um Programa de Ensino estabelecido na Consolidação dos Dispositivos Referentes às Escolas de Aprendizes Artífices de 1926.

(aulas semanais)

<b>1º ANO</b>	<b>4º ANO</b>	
Leitura e Escrita (8)	Português (3)	
Caligrafia (2)	Aritmética (3)	
Contas (6)	Geometria (3)	
Lição de Coisas (2)	Rudimentos de Física (2)	
Desenho e Trabalhos Manuais (15)	Instrução Moral e Cívica (1)	
Ginástica e Canto (3)	Desenho Ornamental e de Escala (6)	
<b>2º ANO</b>	Desenho Industrial e de Tecnologia (6)	
	Aprendizagem nas Oficinas (24)	
Leitura e Escrita (6)	Total (48)	
Contas (4)	<b>5º ANO (COMPLEMENTAR)</b>	
Elementos de Geometria (2)		
Geografia e História da Pátria (2)		
Caligrafia (2)		
Instrução Moral e Cívica (1)		
Lição de Coisas (2)		
Desenho e Trabalhos Manuais (16)		
Ginástica e Canto (3)		
Total (38)		
<b>3º ANO</b>		Total (48)
	<b>6º ANO (COMPLEMENTAR)</b>	
		Português (3)
		Aritmética (3)
		Geometria (3)
		Geografia e História Pátria (2)
		Lição de Coisas (2)
		Caligrafia (2)
		Instrução Moral e Cívica (1)
		Desenho Ornamental e de Escala (8)
Aprendizagem nas Oficinas (18)		
Total (42)	Total (48)	

O estágio pré-vocacional da prática de ofícios estava incluído na matéria Desenho e Trabalhos Manuais dos dois primeiros anos. A matéria Aprendizagem nas Oficinas, nos 3º e 4º anos e no 1º ano complementar compreendia os rudimentos dos nove ofícios que cada escola poderia oferecer. Finalmente, a matéria Aprendizagem nas Oficinas, no 2º ano complementar, consistia na especialização no ofício escolhido pelo aluno.

Foi então, em um contexto de predomínio de múltiplos currículos e métodos, e até mesmo da falta de currículos sistemáticos em algumas escolas, que Lüderitz buscou definir um modelo para aumentar a qualidade dos cursos das Escolas de Aprendizes Artífices.

Essas medidas adotadas na Consolidação podem ser compreendidas como um esforço para elevar o nível desse tipo de ensino, ao mesmo tempo em que lhe imprimia unidade, ficavam estabelecidos currículos uniformes. Mas, apesar de todas as alterações, continuava vigorando o dispositivo de que a preferência para a matrícula seria dada aos “desfavorecidos da fortuna”.

Dos mestres e contramestres eram exigidos apenas o nível primário e conhecimentos práticos de desenho e de oficina para exercer suas funções nas escolas de aprendizes artífices. A qualificação daqueles profissionais era, portanto, um grande entrave aos ideais propostos por Lüderitz acerca do alfabetismo técnico através do Serviço de Remodelação (QUELUZ, 2000).

## A industrialização das Escolas

Uma medida inovadora trazida pelo regulamento de 1926 foi a *industrialização* das escolas de aprendizes artífices. Tinha por objetivo aumentar a produção e a renda das Escolas, além de “oferecer ao aluno um campo de aprendizagem mais vasto”. A “industrialização das escolas” poderia se dar de dois modos distintos: objetos e peças confeccionados por alunos para serem vendidos ou o aproveitamento das máquinas e do espaço físico das oficinas para produção, em horas vagas. Segundo Armando Hildebrand<sup>16</sup>, a segunda opção era defendida por alguns diretores como sendo de maior interesse para o ensino (MONTOS apud FRANCO, 1993, p. 60-61).

---

<sup>16</sup> Armando Hildebrand ocupou a Diretoria do Ensino Industrial desde os anos 40, ocupou também a Divisão de Ensino Secundário do Ministério da Educação até chegar à Superintendência da CBAI (Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial), no início dos anos 60.



A tese da *industrialização* das escolas surge como necessária ao desenvolvimento da formação de aprendizes artífices e a expectativa de êxito era inspirada nos Liceus de Artes e Ofícios, sobretudo no de São Paulo que estava em pleno apogeu.

Na Consolidação das Escolas de Aprendizes Artífices, promulgada por portaria do ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, inspirada no Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, quase metade de seus artigos referia-se à industrialização. O Serviço de Remodelação autorizava o diretor a aceitar encomendas de particulares e repartições públicas. Cada obra tinha estipulado preço de material, valor das horas de trabalho de alunos e diaristas, cuja contratação poderia ser autorizada pelo diretor para empreitadas. Ainda eram reservados 8% para o pessoal administrativo responsável pela escrituração e outros 2% do valor da obra como desgaste das máquinas e 20%, no máximo, sobre o valor da obra como lucro da instituição. Do lucro, 20% seriam destinados à caixa de mutualidade. Conforme o grau de aproveitamento e produtividade do aprendiz a ele lhe eram destinados outros 10%. Com a proposta de industrialização Lüderitz acreditava que o aprendiz poderia ser beneficiado com um rendimento satisfatório e ao mesmo tempo motivador, já que desde 1918, sob a alegação de alto custo, as diárias dos alunos foram abolidas. Com a falta de matéria-prima, o diretor ficava autorizado a utilizar 70% da renda líquida para adquiri-la.

Essa medida consistia em orientar a produção das oficinas para o mercado, cabendo aos alunos remuneração conforme seu trabalho, não por uma diária, como até então se fazia. João Lüderitz justificava a *industrialização* como essencial para a aprendizagem. Para ele o principal motivo para introdução da industrialização nas escolas de aprendizes artífices era de razão técnica, uma vez que, para ele, não seria possível um aluno artífice, nem tampouco artista, aprender a arte ou o ofício, sem a sua prática, fazendo a obra bem executada em curto espaço de tempo, sem o qual seria simplesmente um curioso. Em segundo lugar a questão econômica, considerando as dificuldades financeiras daqueles alunos seria possível, segundo Lüderitz, esperar que o jovem permanecesse mais tempo na escola percebendo algum ganho financeiro evitando assim que o menino com mais de 12 anos tivesse que sair para buscar condições de sobrevivência fora da escola (CUNHA, 2000).

A industrialização, enfim introduzida nas escolas, consistia fundamentalmente em autorizar os diretores a aceitarem encomendas

das repartições públicas ou de particulares, se quem as fizesse fornecesse a matéria-prima e pagasse à própria escola a mão de obra e outras despesas necessárias.

A preferência era dada aos alunos e ex-alunos nas empreitadas e nas tarefas para que tivesse aptidão especial, a *Consolidação* autorizava as escolas a admitir diaristas ou tarefeiros estranhos, quando o vulto ou a urgência da encomenda o exigisse. Tal admissão era de responsabilidade do diretor e do mestre da respectiva oficina, correndo o pagamento pelas cotas de mão de obra constantes dos respectivos orçamentos.

Embora a renda obtida da comercialização do produto das oficinas fosse muito pequena para que se pudesse pensar em obter dessa fonte parte da manutenção das escolas, ela pode ter sido suficiente para reter os alunos, conforme os argumentos utilizados pelos defensores da tese da industrialização, como Lüderitz e Montojos. Mas a existência de parcela considerável de produção estocada, não vendida, sustenta dúvida quanto à procedência dos outros argumentos utilizados, entre os quais o desenvolvimento de qualificação, que tornassem os aprendizes capazes de produzir em termos competitivos.

Os que combatiam essa proposta alegavam a difícil conciliação entre a aprendizagem e a produção, pois esta caberia por se impor àquela, o que deturparia a finalidade das escolas. Além do mais, as indústrias sofreriam uma concorrência feita em desigualdade de condições, pois os salários dos instrutores eram pagos pelo Tesouro Nacional.

A industrialização das escolas de aprendizes artífices, junto com a introdução da merenda escolar (esta em 1922), foi responsável pela diminuição da grande evasão dos alunos, que deixavam as escolas tão logo adquiriam os rudimentos da prática de um ofício. Entretanto, segundo Cunha (2000), somadas todas as medidas adotadas, além da industrialização, foram ineficazes as tentativas ao longo dos anos para diminuir as altas taxas de evasão e corrigir a baixíssima produtividade das escolas.

## Resultados e controvérsias

No ano seguinte à implantação da *Consolidação*, Lüderitz escrevia com otimismo o encaminhamento de suas ideias:

Acentua-se cada vez mais o desenvolvimento das Escolas de Aprendizes Artífices, pois desde que foram iniciados os trabalhos de remodelação, tem aumentado o número de estabelecimentos beneficiados com edifícios novos e amplos, montagens de máquinas modernas e distribuição de técnicos diplomados por instituições congêneres [...] Foram adaptados [sic] ao novo plano as oficinas existentes, tendo sido criados [sic] algumas outras suplementares com o intuito de se complementarem as séries de ofícios correlativos. Com o aumento da freqüência serão fundadas outras, subordinadas ao mesmo critério. A matrícula e a frequência aumentam gradativamente<sup>17</sup> (apud QUELUZ, 2000, p.174).

Em 1928 o otimismo de Lüderitz cresceria com a possibilidade de os alunos auferirem vantagens pecuniárias dos serviços prestados através das oficinas, o que contribuiria para aumentar a produção, aperfeiçoar o campo de aprendizagem, além de melhorar a imagem da instituição aos olhos dos habitantes das capitais ou cidades sedes.

Será de grande alcance, não só para a produtividade industrial das oficinas escolares, como também para a aprendizagem dos alunos, permitir que as Escolas de Aprendizes Artífices forneçam às demais repartições deste ministério localizados nos estados, o que elas precisam quanto a móveis, calçados, uniformes, encadernações, trabalhos tipográficos, objetos de metal, independente de concorrência [...] (Idem, ibidem, p. 175).

De fato é possível observar que as medidas tomadas pela Consolidação trouxeram significativo impacto na produção da maioria das escolas do país. O que não significou para Cunha (2000) nenhum dado favorável, já que o que deve ser considerado são os dados referentes à despesa, produção e renda anuais das escolas de aprendizes artífices, no período de 1921 a 1933, conforme tabela<sup>18</sup> do Arquivo Gustavo Capanema.

A expectativa de geração de renda própria resultou ser falsa, haja vista que o melhor desempenho foi apenas razoável e se deu em 1923. Ao longo dos 10 anos seguintes, o que se viu foi um considerável declive na relação entre renda/produção, além de uma parcela considerável da produção estocada, não vendida.

Os procedimentos racionalizadores do ensino e da produção

<sup>17</sup> Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 1927.

<sup>18</sup> Tabela do Arquivo Capanema, FGV/CPDOC contendo despesa, produção e renda anuais das Escolas de Aprendizes Artífices entre 1921 e 1933 (CUNHA, 2000, p. 91).

dentro das Escolas de Aprendizes Artífices, adotados pelo Serviço de Remodelação aproximavam-se bastante das aspirações tayloristas. Queluz (2000) não chega a afirmar que Lüderitz tenha buscado aplicar sistematicamente o método de gerenciamento científico taylorista, mas acredita que ele comungava com o espírito geral que alimentava o taylorismo e que eram preocupações essenciais no início do século XX, na luta pela afirmação do *status* do engenheiro no gerenciamento da fábrica, no controle do trabalhador e do sistema de produção, além da preocupação com a contabilidade e custos de produção.

Mesmo não sendo objeto de nosso estudo, reconhecer o modelo taylorista no processo de reorganização das escolas de aprendizes artífices ajuda a compreender porque o primeiro passo foi a aquisição de máquinas e a nova organização das oficinas através de seu reagrupamento em seções. Era, na verdade, uma tentativa de adaptação da produção a uma maior complexidade da produção industrial com uma maior divisão de tarefas e especialização, rompendo a tradição da artesanaria pela qual em apenas uma oficina o aprendiz desenvolvia todas as etapas da manufatura do produto. Desse modo, onde havia uma oficina, o lugar passou a ser organizado em uma seção, composta de várias oficinas. O que Lüderitz propunha era o aprendizado do aluno em *todas as oficinas*, mas com *especialização em apenas uma delas*, que para ele significava a intensificação da produção.

Outra característica taylorista implantada foi a de premiar por produtividade, incluída nas novas normas de industrialização que definiam porcentagens a serem divididas entre mestres, contramestres e aprendizes em relação à renda líquida das oficinas (QUELUZ, 2000).

Esse quadro, desenhado por Lüderitz, apontava para uma estreita relação entre a escola e a oficina, em sua complementaridade, para a produção dita industrial.

## Escola do trabalho e industrialização

Para Turazzi (1989), a harmonia entre o capital e o trabalho, a virtude pela pobreza, o progresso pelo trabalho e a ordem pela disciplina eram os elementos da ideologia da construção do progresso e da imposição da ordem.

Para a grande massa de pobres só haveria uma única saída

na direção da virtude pela pobreza: vender sua força de trabalho. Para setores que detinham o poder, a pobreza estaria associada à sujeição aos vícios, ao desregramento moral, à indolência e a outras condições próprias a esse extrato social, como a falta de higiene e as enfermidades.

Basicamente, a solução prevista era a incorporação do proletariado ao industrialismo, que implicava tratar os problemas econômico-sociais com discursos de base moral. Deveriam trocar as necessidades humanas de “ordem inferior”, como a bebida, o bate-papo no botequim, por um cotidiano diferente. O proletariado se subordina à nova sociedade, não apenas através do trabalho fabril, mas, também, pela incorporação dos valores das classes dominantes, como consumidor e inclusive com o exercício restrito de seu papel de cidadão (TURAZZI, 1989, p. 58-63). Deste modo, o trabalho cumpre seu papel regulador de cidadania.

Mesmo antes da abolição da escravatura, os temas relacionados aos trabalhadores livres e educados no “culto do trabalho” foram fortalecidos no país. Não havia dúvida que era necessário estabelecer novos valores e medidas que forçassem os indivíduos a trabalhar, nesse caso tanto os antigos escravos como os imigrantes. Havia uma grande preocupação com o ócio e a vadiagem, por isso “educar” uma pessoa pobre significava criar nela o hábito do trabalho. O indivíduo era obrigado a trabalhar através da repressão, mas também pela valorização de seu trabalho como atividade da moral e do saneamento social. O pobre ocioso era visto como um grande perigo para a ordem política e social do país (GOMES, 1979, p. 25).

Para Celso Suckow da Fonseca, a atividade educativa institucionalizada foi um acontecimento tardio na história da educação do país, se comparada à da Europa e à de toda a América Latina. Quando ela existiu foi, também, para difundir as “artes e ofícios” que eram as atividades de “indústria” ou “industriais”, no sentido de adestramento nas atividades manuais (1986, p. 147).

Havia uma forte relação entre a organização do trabalho social, necessário ao capitalismo industrial, incipiente no país, e o sistema de aprendizagem de ofícios com a finalidade de proteger menores órfãos e abandonados.

Resgatava-se, assim, o princípio da moral cristã, que considera o trabalho como uma atividade que recupera e dignifica o homem e previne o vício, e a ideologia liberal

do trabalho como um valor que gera o progresso nacional (FRANCO, 1993, p. 29).

Poucos eram os alunos que concluíam seus cursos nas escolas do trabalho. Os principais motivos eram a pobreza e a necessidade dos jovens adolescentes de trabalhar e ajudar nas despesas da família, tão logo fosse possível adquirir algum conhecimento suficiente para encaminhá-los ao exercício inicial de uma profissão.

O aluno vive seu dia a dia se preparando técnica e profissionalmente orientado para as necessidades da indústria. É evidente que o cotidiano daqueles jovens era experimentar a melhoria dos processos científicos no trabalho, contentarem-se com a educação técnica, tendo em vista que o ensino superior seria uma meta impossível de ser alcançada. Uma juventude numerosa posta a serviço da produção do amanhã.

A escola brasileira precisava atender ao desafio de regenerar a nação. Do ponto de vista da intelectualidade da época, era necessária uma transformação radical nos objetivos, nos conteúdos e na função social. Pouco a pouco já se tinha a ideia de uma educação formadora do homem produtivo, necessário à vida econômica do país. O ensino livresco era criticado por ser inadequado ao desenvolvimento do país, que ansiava por um ensino técnico-profissional, com a capacidade de formar a mão de obra nacional e transformar a civilização brasileira em uma civilização autossuficiente, moderna, progressista e eminentemente prática.

Em sua investigação sobre as escolas criadas antes dos anos 30, Franco observou, em suas atividades educativas

Um modelo de “escola do trabalho” que, tendenciosamente, não corresponde à formação “omnilateral” do produtor-dirigente e, sim, ao modelo taylorista que atendia às necessidades de preparação técnica da mão de obra para o desenvolvimento da indústria (1993, p. 32-33).

Com o progresso das ciências biológicas e psicológicas e o avanço tecnológico, novas formações políticas, intensos debates sobre economia, política e cultura, ficou traçada uma nova mentalidade educacional após a Primeira Grande Guerra. Opondo-se ao que, nos dias atuais, entendemos ser uma tendência à formação fragmentada do trabalhador, um dos grandes representantes do movimento,

Fernando Azevedo, alertava para a importância de uma grande mudança nas rigorosas fórmulas do ensino técnico

por um sistema flexível e vivo, com que a formação profissional teórica e prática pudesse desempenhar o imenso papel que lhe cabe na produção e abrir a todos uma oportunidade igual para o trabalho útil, na agricultura, no comércio, nas indústrias (apud LOURENÇO FILHO, 1967, p. 18).

Os renovadores não concebiam a escola tradicional como capaz de atender às necessidades do país e se fazia urgente e inadiável um novo modelo de escola. Assim, o Manifesto dos Pioneiros propunha uma “escola nova”, pragmática, com proposta de servir aos interesses do indivíduo, vinculando a escola com o meio social, condicionando seu ideal ao seu momento de vida voltando-se aos valores humanos, de solidariedade e de cooperação. A socialização da escola

*reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral [...] e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapasse largamente o quadro estreito dos interesses de classes (MANIFESTO, 1932, p. 42-43).*

A forte repressão contra trabalhadores e partidos de esquerda nos anos 30 fez com que a participação de alguns intelectuais fosse reduzida. Paralelamente, o pensamento liberal escolanovista é impulsionado pelas mãos de Vargas, no início de seu governo, acenando aos pioneiros com espaços institucionais, como a criação das escolas técnicas secundárias entre 1932 e 1935, por Anísio Teixeira.

A experiência da criação das escolas técnicas secundárias é interessante por articular o ensino profissional ao ensino secundário, através da inclusão de disciplinas de cultura geral, diferente do que acontecia com a articulação do ensino profissional ao ensino elementar. Interessante, também, observar que, na concepção de Anísio Teixeira (1932), o ensino profissional tornou-se uma opção junto ao curso secundário equipado, dentro de uma nova concepção de educação média, posterior ao ensino elementar com a possibilidade de continuidade nos cursos superiores, buscando-se, assim, retirar o

ensino profissional de sua marginalização perante aos outros tipos de instrução.

A Constituição de 1937 reedita o Decreto nº 7.566, de 25 de setembro de 1909, do Presidente Nilo Peçanha, destinado à preparação pré-vocacional e profissional “às classes menos favorecidas da fortuna”. Busca-se a incorporação do proletariado a uma nova ordem comparada ao industrialismo do início do século XX ou à industrialização dos anos 30 e 40, deixando clara uma ideologia assistencialista e do trabalho como recurso disciplinador.

A preocupação da Constituição de 1937 para com o ensino profissional foi amplamente elogiada por Fernando Azevedo, que declarou ser essa a mais democrática das constituições no que tange ao ensino. Ele parece não ter observado, no entanto, que

oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola. E fazendo isso, estava orientando a escolha da demanda social de educação. Com efeito, assim orientada para um tipo de educação capaz de assegurar acréscimo de prestígio social, a demanda voltaria naturalmente as costas às escolas que o Estado mesmo proclamava como sendo as escolas dos pobres (ROMANELLI, 1997, p. 153).

Enquanto isso, do outro lado do planeta, a Revolução Russa de 1917 alimentou o surgimento da escola do trabalho de inspiração socialista. De um modo geral, o fruto dessa escola nasce com algumas características muito semelhantes à experiência dos países capitalistas, no que diz respeito a defender a escola como comunidade de trabalho, sobretudo o incentivo à atividade produtiva e a ideia de “escola-produção”.

A escola do trabalho, implantada na pedagogia marxiana, abordava o problema da educação politécnica que assumia a preparação para atividades profissionais específicas por conta da racionalidade industrial que fazia crescer os quadros altamente especializados, do trabalho manual, da preparação de operários que executavam várias funções simples. Porém, a politécnica não viria a ser um sistema especial de ensino. Deveria sim alimentar todas as disciplinas e refletir-se na seleção dos materiais, na física e na química, nas ciências naturais e nas ciências sociais (FRANCO, 1993; LUKÁCS, 1978).

Um dos nomes mais importante na concepção e implantação



de uma escola do trabalho é o de Pistrak. Sua pedagogia marxista buscava a formação de indivíduos que compreendessem a realidade de um ponto de vista dialético. O elo mais importante entre a produção, a reprodução material e as relações sociais, por ela geradas, é o trabalho. Enquanto ato material e intelectualmente produtivo, o trabalho também é o importante elo entre o estudo da natureza e da cultura, a aproximação entre alunos e trabalhadores (PISTRAK, 1981). Com essa dupla inspiração, a da origem no capital e de inspiração socialista, a escola do trabalho se difunde nas primeiras décadas do século passado, servindo a distintos interesses.

A exaltação à ordem, ao trabalho disciplinado, tanto na fábrica quanto no lar, funcionava como controle do trabalho industrial. Buscava-se a moralização das classes desafortunadas através do trabalho, combatendo sua indolência inata educando-as na escola do trabalho, isto é, na fábrica.

No Estado Novo, na defesa da escola do trabalho, o discurso ufanista revalorizava o trabalho e o trabalhador para a grandeza da Nação. Impunha-se ao país uma virtude trabalhista que deveria dar cara nova aos métodos e processos educativos através das atividades práticas, com predisposição manual e de amor ao trabalho. Era defendido o discurso liberal da escola ativa através dos novos métodos e processos de atividade produtiva.

Em 1943, Morais acreditava que essa perspectiva da escola do trabalho era a da “escola brasileira nacionalizada que nos convém”. Adapta-se bem às tendências espontâneas da criança e aumenta seu valor como preparação às atividades industriais e agrícolas. Acredita ser o ensino profissional na escola primária um verdadeiro sistema pedagógico do Estado.

É logo que as crianças, desde os seus primeiros passos escolares, tenham aprendido a dignificar o trabalho pela habilidade das mãos, naturalmente as escolas industriais encontrarão maior procura e abrirão horizontes mais amplos para satisfazer as necessidades técnicas e solucionar os problemas econômicos do país (MORAIS, 1943, p. 102).

Para além da formação de bons hábitos, a educação, agora, inclui o culto à nacionalidade, à disciplina, à saúde, ao trabalho, à economia e à moral. O Estado Nacional pretende a estrutura totalizante que penetra a natureza integral do homem, ocupando-

lhes todos os planos de sua vida, constituindo-se naquilo que deveria ser “uma técnica de construção do povo” (FRANCO, 1993, p. 42).

A revolução de 1930, que lançou as bases da sociedade industrial urbana, foi o ponto de partida para um movimento no sentido de que fosse construído um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista, com as questões sociais inseridas nesse contexto. Daí a importância de se criar nos indivíduos das camadas mais carentes o espírito de cidadania e de reprodução/modernização das elites, além disso, tornava-se mais clara e explícita a função da escola com relação às questões sociais. Assim, na lógica do capital, a educação rural tinha a função de conter a migração do campo para a cidade; enquanto a formação técnico-profissional de trabalhadores atuaria na solução de problemas de agitação urbana.

Como seria de se imaginar, a “técnica de construção do povo” é observada em vários aspectos na vida cotidiana. Além das ações que se referem ao mundo do trabalho, na ótica da educação, a Reforma do Ensino Secundário, executada após a Revolução de 1930 pelo Ministro Francisco Campos, e depois pelo Ministro Gustavo Capanema, em 1940.

O ensino profissionalizante acabou por se situar, assim, como uma espécie de ‘mal necessário’ do mundo moderno, discriminado e marginalizado dentro do sistema; uma educação limitada e delimitada para aqueles cujas carências econômicas impedissem o prosseguimento dos estudos, lançando-os precocemente no mundo do trabalho (XAVIER apud BRANDÃO, 1997, p. 95).

O Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, definia, entre outras coisas, nos objetivos do ensino secundário, a importância em acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística, bem como “formar as individualidades condutoras”, o que significava atender à ideologia nacionalista ou, até mesmo, a interesses “nazifascistas com os quais muitos dirigentes do Governo Vargas estiveram afinados” (FRANCO, 1993, p. 43).

Três anos após a reforma Francisco Campos, Gustavo Capanema, em seu discurso de posse no Ministério da Educação e Saúde, confirma as tendências que vimos observando especialmente desde a década de 20. Essas tendências demonstram uma nova visão em relação à educação, compreendendo que, para além das possibilidades ideológicas, o campo educacional se tornava

necessário à conformação do trabalhador, de seus hábitos, seu comportamento, na nova realidade que se implantava e, mais ainda, necessário à formação de uma mão de obra adequada ao trabalho industrial: “[o ministério] visa melhor o homem, na saúde, nas suas qualidades morais, nas suas aptidões intelectuais, para dele fazer um eficiente trabalhador” (CAPANEMA apud BRANDÃO, 1997, p. 96).

O ensino profissional de trabalhadores e aprendizes sofre nova orientação para atender as novas necessidades fabris de modo emergencial e adquire características mais condizentes às necessidades industriais através de treinamentos específicos. Fica declarada a necessidade de “técnicos” para intermediação entre operários e engenheiros. Um gradativo processo de transformação acontece nas instituições enquanto são defendidas as ideias que respaldam e dão legitimidade à emergência da sociedade industrial.

Diante das necessidades de mão de obra para a indústria, estavam em questão tanto uma nova ideologia da organização do trabalho, quanto uma nova concepção do próprio ensino profissional. Passava-se de uma concepção mais próxima do conceito de ofício, de domínio de uma atividade em todas as suas etapas, para uma concepção onde se devia restringir e legitimar a restrição do aprendizado do ofício e **introduzir o domínio das técnicas, da parcelarização do trabalho e da adaptação à máquina** (FRANCO, 1993, p. 44) [grifo nosso].

As informações não são muito claras, mas sabemos que naquele momento existiam diversos tipos de escolas profissionais. Em levantamento realizado pela Divisão de Ensino Industrial, ficou constatado que, no ano de 1941, estavam funcionando no país 505 estabelecimentos de ensino industrial e doméstico. Desses, a grande maioria era particular, sendo 82 para rapazes, 380 para moças e 43 mistos. As Escolas de Aprendizes Artífices – 19 criadas entre 1909 e 1910, uma em cada Estado –, que logo depois se tornariam Liceus Industriais, mantinham naquele ano pouco mais de 7.000 alunos matriculados recebendo instrução em seções de trabalhos de artes gráficas, artes decorativas, vestuário, madeira, metal, fabrico de calçados e trabalhos de couro (FETTERMAN, 1942).

No ano de 1940 dois projetos são elaborados para a regulamentação do ensino profissional. Tanto o projeto do Ministério da Educação como o do Ministério do Trabalho são acolhidos por Vargas, que no mês de janeiro de 1942 edita dois decretos. O primeiro,

que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), viria atender às aspirações do Ministério do Trabalho e as dos industriais que, na eminência de financiar a educação profissional, desejavam seu controle. Uma semana depois, é criada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, através do Decreto-Lei nº 4.073, contemplando as propostas e interesses da área de educação (FRANCO, 1993).

Caberia à Confederação Nacional da Indústria a organização e a direção do SENAI, com a atribuição de administrar, em todo o território nacional, escolas de aprendizagem industrial. Essas escolas deveriam ministrar ensino de continuação de aperfeiçoamento e especialização para trabalhadores industriários não sujeitos à aprendizagem (FRANCO, 1993).

De certo modo, é como se a relação direta com as indústrias pudesse de fato realizar aquilo que o governo, mesmo com as tentativas de “industrialização” das escolas, pouco conseguiu no que se refere à permanência do aluno nas escolas.

Os documentos de época registram um baixo índice de concluintes nas escolas profissionais, o que levaria à imposição de uma nova ordem no interior daquelas instituições. Esse fato foi encarado não exatamente como um prejuízo para o aluno, mas a perda da oportunidade de usufruir de uma formação completa naquela escola. Para Fetterman, essa situação é paradoxal ao afirmar que o êxodo verificado entre os matriculados se deve à boa qualidade do ensino ali apresentada. Grande parte dos alunos se sente pronta para abandonar o curso no quarto ou quinto ano e receber salário modesto em uma oficina qualquer. Portanto, o baixo índice de concluintes não representa uma ineficiência das escolas, mas a difícil situação de pobreza da população. Não é difícil imaginar que, como nos dias atuais, “poucos ambicionam cultura profissional mais ampla, contentando-se apenas com os proventos de uma ocupação medíocre” (1942, p. 70) pela sujeição às necessidades precoces do trabalho.

O sistema de aprendizagem SENAI e SENAC é entendido por Franco através da contingência de adolescentes do extrato social que tem urgência de preparar-se em algum ofício para trabalhar mais cedo. O fato de serem “pagos para trabalhar” era um estímulo ao emprego para aqueles menores aprendizes, na qualidade de empregados. Por outro lado, a sociedade controlaria o acesso ao ensino tradicional das “elites” – o ensino secundário – criando uma alternativa para conter o acesso das camadas populares ao nível

médio de ensino, que indubitavelmente seria almejado, se estas lhes fossem acessíveis (1993, p. 50).

Na Itália, Gramsci teorizava a criação de um novo mundo, destacando a necessidade de formar homens omnilaterais, produtores e, ao mesmo tempo, dirigentes. A Escola do Trabalho seria a escola “desinteressada” do fazer imediato, voltada para a ciência, a técnica, o mundo da história e das artes e da produção (NOSELLA, 1992, p. 16).

Diferente do pensamento gramsciano, a realidade brasileira, de uma “nova escola”, se reflete na preocupação da assistência aos desvalidos, na disciplina para o trabalho e nos interesses da indústria nascente. Os documentos escritos, as fotografias e os depoimentos de ex-alunos e funcionários nos permitem recuperar algumas das mediações históricas, do processo social, em particular da Escola, que dão forma e legitimam o assistencialismo na educação como preparação para o trabalho.

Com uma recente história escravocrata, a sociedade brasileira do início do século XX perpetua o ideário da hegemonia dos naturalmente ricos sobre os naturalmente pobres e da educação pelo trabalho para os filhos dos proletários. O Relatório do Diretor do Asylo dos Meninos Desvalidos Instituto Profissional João Alfredo reflete bem esse espírito quando afirma que se deve prestar muita atenção às vocações ou aptidões daqueles meninos, e prepará-los para viverem a custa de seu próprio trabalho. O relatório se antecipa a um provável fracasso nas letras ou nas artes, propondo que o menino se torne um bom agricultor, um bom jardineiro, ou simplesmente “um bom trabalhador de enxada”, ou mesmo “um bom criado de servir” (apud SILVA, 1936).

## Mediações históricas da escola do trabalho

Se, por um lado, havia escassez de vagas para acolher o grande número de “crianças abandonadas e miseráveis que perambulavam nas ruas”, sujeito “à corrupção e ao crime”; por outro, a permanência nos estabelecimentos de ensino sempre se constituiu em um problema ao longo da história na *escola do trabalho*. Esse fator de desequilíbrio, do mesmo modo, sempre foi motivo de preocupação para a sociedade que, mais que uma preocupação efetiva com os “pequeninos sofredores”, via nesse quadro a ameaça do bem estar

coletivo através desses “elementos de contaminação, de desordem, de crime, de demolição” (CARNEIRO LEÃO, 1926).

A evasão nos estabelecimentos culminava em turmas diminutas na conclusão dos cursos e isso era mais bem percebido nos externatos. A permanência mais prolongada nos regimes de internato refletia mais o caráter assistencialista que o cunho de estabelecimento de ensino.

Os problemas que perpassam através dos tempos são os sociais, não permitindo que a grande massa de filhos de trabalhadores possa efetivamente permanecer na escola, a menos que receba algum tipo de ajuda externa.

Na educação para o trabalho, o que prevalece é a noção da atividade produtora como um fim e um valor em si mesmo, que deve inculcar no futuro trabalhador, disciplina, formação moral e uma ética do trabalho.

As experiências que deram forma ao pensamento pragmático do ensino profissional eram as exposições anuais de trabalhos feitos por alunos, frutos de sua produção, vendidos durante o evento, assumindo, portanto, a natureza de mercadoria.

Para Franco, os diversos aspectos da disciplina interna das escolas do trabalho podem “ser entendidos como parte de objetivos mais amplos, o da construção da hegemonia dominante na sociedade e sua expressão nas diversas formas de domínio local” (1993, p. 59).

A centralização e unificação das políticas ligadas ao ensino são viabilizadas com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930. Já no ano seguinte o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico é substituído pela Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, sob a direção do engenheiro Francisco Montojos.

Os anos 30 são testemunho das mudanças ocorridas na gestão do *ensino profissional técnico*. Fica clara, a partir de 1934, não só a importância crescente desse tipo de ensino, mas também o processo de mudança na sua função. Se antes a preocupação era solucionar os problemas urbanos e ter as escolas profissionais sua formação voltada para o artesanato e com base na arte, a partir de agora seu objetivo maior é a formação de uma mão de obra *realmente necessária* com formação de base científica, voltada para a indústria.

Nesse sentido, a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico é transformada em Superintendência do Ensino Industrial em 1934, sob orientação ministerial direta com o próprio Montojos na direção. O decreto estabelece a expansão do ensino industrial, viabiliza bolsas de ensino

para alunos do interior dos estados e intercâmbio da Superintendência com as associações industriais, com o propósito de oferecer formação profissional que se adequasse aos interesses das indústrias.

A Superintendência do Ensino Industrial foi o primeiro órgão governamental que assumiu o projeto industrial, em termos da formação profissional, explicitamente, bem como, pela primeira vez, foi previsto em lei a colaboração sincronizada com as associações industriais.

Lendo o decreto que cria esse órgão (Superintendência do Ensino Industrial), podemos observar a ruptura que então se propunha no ensino profissionalizante no país, tanto em termos de função quanto de concepção. Isto é latente, seja nos termos utilizados para se referir a este tipo de ensino e aos próprios estabelecimentos deste ensino, seja nas considerações que o decreto leva em conta antes de expor as determinações legais propriamente ditas.

As justificativas dadas, através do decreto de 1934, para as modificações necessárias no órgão que cuidava da formação profissional e na própria concepção que se tinha para este tipo de ensino, já haviam colocado as diretrizes básicas que se projetavam para as Escolas de Aprendizes Artífices. Não foi por acaso que se evitou fazer alusão ao nome das escolas. Já não se tinha mais em mente aquela escola que “pretendia ser apenas uma solução moral, ou ideológica, para os problemas sociais; nem tão pouco [sic] o projeto de ensino era aquele que formaria um artesão, ciente dos ‘mistérios’ artísticos de seu ofício” (BRANDÃO, 1997, p. 135). A realidade do país era outra, com forte inclinação para formação de mão de obra para a indústria, com conhecimentos especializados que atendessem às novas exigências técnicas.

A escola do trabalho atravessa os anos 30 com dificuldades para posicionar-se entre aquela que trata da educação geral e a que atende às exigências da indústria. Em virtude disso, técnicos do Ministério da Educação viajam à Europa, com maior atenção à Alemanha, num momento em que o Estado Novo já se faz anunciar. Essas viagens tinham como objetivo principal buscar modelos para o ensino brasileiro, haja vista que a educação industrial passaria ser a base da escola do trabalho e como espaço de promoção da ordem.

Com a Lei 378, de 13 de janeiro de 1937, o Ministro Gustavo Capanema reorganiza seu ministério e extingue a Superintendência do Ensino Profissional, passando seus encargos para a Divisão do Ensino Industrial, que se tornaria órgão do Departamento Nacional

da Educação. Assim, Francisco Montojos, que era Superintendente, passou ao cargo de Diretor do Ensino Industrial.

A Carta de 1937 mantém, em linhas gerais, a antiga destinação do ensino industrial:

o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-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, Constituição de 1937, Art. 129).

A partir daí, as antigas escolas de aprendizes e artífices são transformadas em liceus industriais, o que não acontece com a escola de Campos, e um amplo programa de edificações é iniciado, com um orçamento de dez mil contos estabelecido especificamente para este fim em 1938. Em 1939 já havia cerca de sete mil alunos nesses estabelecimentos em todo o país.

Em 1937 o ensino profissional de trabalhadores e aprendizes é reorientado e se assemelha mais às necessidades das indústrias com o exercício de atividades específicas. Fica clara a necessidade de profissionais técnicos que intermedieiem entre operários e engenheiros.

O final dos anos 30 é tomado pelo *otimismo pedagógico* que, coerente com sua filosofia, tenta superar a situação de origem desfavorecida dos alunos, através do "novo": novos métodos, novos valores, novas matérias etc.

Nesse período, o país saía de uma concepção de ofício, com o domínio da atividade laboral acompanhada em todas suas etapas, para uma concepção que restringia o aprendizado do ofício e introduzia o domínio das técnicas, com o trabalho parcelarizado e o domínio da máquina.

Na década seguinte, acontecem as grandes mudanças na escola do trabalho. São criadas as duas grandes redes de ensino profissional e técnico, voltadas para o trabalho na indústria. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) passa a ser administrado pelos industriais, enquanto que os técnicos do Ministério da Educação administrariam a rede das escolas técnicas federais que substituem as antigas Escolas de Aprendizes Artífices.

Com o objetivo de atender a demanda da economia por mão de obra qualificada, surge em 1942 a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Lei nº 4.073, de 30 de janeiro), que cria as bases para a organização



de um “sistema de ensino profissional para a indústria”, transformando as escolas de aprendizes artífices em Escolas Industriais e Técnicas, equiparando-as com as escolas de ensino médio e secundário. Francisco Montojos é um dos principais mentores da reforma (CINQUENTENÁRIO, 1959). A rede das escolas técnicas federais se organiza sobre a primitiva rede das escolas de aprendizes artífices criadas pelo Presidente Nilo Peçanha.







# APRENDENDO UM OFÍCIO



Mesmo com a expansão da indústria agroaçucareira na primeira metade do século XX, alguns fatores impediram a expansão das indústrias na região Norte Fluminense como, por exemplo, o precário fornecimento de energia elétrica, que impedia ou, no mínimo, desencorajava a utilização de maquinário mais moderno. A região ainda sofria com uma elevada concentração de renda que restringia o consumo regional e a consequente expansão do mercado, além de uma baixa qualificação da mão de obra e capacidade empresarial limitada.

Principalmente a partir de 1930, a dependência da região se acentuou em relação ao Rio de Janeiro. Esse fato se deveu a intensificação do processo de substituição de importações do país, com isso a concentração de investimento voltou-se para a capital federal, acarretando fortes desequilíbrios.

Apenas para se ter uma noção da incipiente industrialização na região, a indústria têxtil, segundo dados de 1907 para o estado do Rio de Janeiro, ocupava a quarta posição na produção industrial do país. Nessa época os principais núcleos industriais fluminenses eram Niterói, Petrópolis e Campos. A indústria metalomecânica foi outro setor importante na economia regional em função das usinas açucareiras (CARVALHO, 2002).

Para Luiz Antônio Cunha (2000, p. 70), no entanto, a localização da escola em Campos não foi, decerto, pelo fato de uma exigência da agroindústria açucareira. Na época a cidade utilizava padrões pouco sofisticados que dispensavam a formação escolar da força de trabalho. A localização da escola fluminense em Campos deveu-se exclusivamente a articulações político-partidárias.

A escolha de Campos como cidade que sediaria a escola do estado do Rio de Janeiro tem origem bastante controversa. Fato é que o momento político mantinha a contenda de Nilo Peçanha e os aliados de Alfredo Backer em campos opostos no cenário político.

Nilo Peçanha sempre foi um defensor do ensino profissional e, em razão disso, quando era Presidente do Estado do Rio de Janeiro, criou através do Decreto Estadual nº 787, naquela Unidade da Federação, quatro escolas profissionais, situadas em Campos, Niterói e Petrópolis para o ensino de ofícios e, em Paraíba do Sul, para aprendizagem agrícola. Eram as Escolas Profissionais, também chamadas Institutos Profissionais.

Através do Parlamento e dos jornais, Nilo Peçanha pregava a valorização e a multiplicação das profissões técnicas, buscando desestigmatizar o ensino de ofícios da inferioridade social que o marcava e marginalizava.

Após tomar conhecimento dos resultados obtidos com o ensino profissional na Suíça e na Bélgica, Nilo Peçanha afirmou que se soubesse do saldo favorável não teria criado somente 19 Escolas, mas sim várias delas (BASTOS, 1984, p. 9).

O primeiro Presidente da República a se preocupar com o ensino profissional foi Afonso Pena. Ao assumir a presidência, em 15 de novembro de 1906, fez discurso referindo-se ao ensino técnico-profissional. Em seu manifesto à nação Afonso Pena apresentou, entre outros objetivos, a fundação das escolas profissionais, destacando:

A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis (FONSECA, 1986, p.172).

O decreto que instituiu as Escolas Profissionais (Institutos Profissionais) no estado do Rio de Janeiro tinha como finalidade propagar as noções indispensáveis e conhecimentos práticos sobre as diversas disciplinas, abrindo matrículas para os menores de 9 a 16 anos de idade. Para estarem “habilitados moral e tecnicamente para adquirirem a aptidão necessária a exercitá-las como profissão”, os alunos aprendizes deveriam, sobretudo, praticar as atividades de carpinteiro-marceneiro, sapateiro, correeiro-seleiro, alfaiate, funileiro-bombeiro, sericultor-apicultor e jardineiro. Dividido entre manhã, tarde e noite, o aluno deveria frequentar a Escola num total previsto de oito horas diárias. Para a integração do ensino, eram ministrados nos cursos noturnos, aos alunos aprendizes e outros que quisessem neles se inscrever, a instrução primária e as noções relativas aos ofícios objetos de seu curso diurno, especialmente contabilidade e desenho.

Porém, o projeto de uma escola que se propunha dar formação profissional aos menores “desvalidos” estava com seus dias contados.

Ao assumir a presidência do estado, Backer fecha as portas das quatro escolas profissionais, sob o pretexto de que o investimento nas escolas profissionais não estaria correspondendo às propostas iniciais. O presidente alegava que os produtos manufaturados tampouco supriam as necessidades das colônias penais, asilos e órgãos policiais.

Além disso, duvidava que um possível processo de industrialização trouxesse recursos às escolas através de transações com os produtos manufaturados em seu próprio interior. Enfim, a alegação seria de que tal investimento, iniciado na presidência (governo do estado) de Nilo Peçanha, estaria na verdade trazendo prejuízos e não mais se justificava a continuidade do projeto.

A história, portanto, da Escola Profissional é muito breve. Com pouco mais de um ano de existência o projeto de uma instituição de caráter assistencialista, que se propunha dar oportunidades aos menores “desvalidos” oferecendo-lhes a possibilidade de aprender um ofício, tem suas portas fechadas em dezembro de 1907, preludiando a implantação na cidade, em caráter definitivo, dois anos mais tarde, da Escola de Aprendizes Artífices de Campos.

Ao que parece não foi exatamente o “desinteresse” dos meninos, propalado na imprensa da época, com a previsão de que acabaria “ficando apenas para atestar a sua existência [da Escola] o edifício com o distintivo no frontespício os móveis os instrumentos das oficinas e o pessoal superior com dispêndio para o Estado” porque aqueles saíam de lá em “debandada” (MONITOR CAMPISTA, 24 de outubro de 1906, p. 1). Tudo leva a crer que o fechamento das escolas profissionais, no estado, não teve outro motivo senão o político, em um período de acirramento poucas vezes observado entre dois grupos; um liderado por Nilo Peçanha e outro dirigido por Alfredo Backer. Este iniciou uma política de tendência autonomista quando aquele se elegeu vice-presidente da República, exatamente no ano de 1907. Em termos de geografia política, tanto um quanto o outro eram lideranças oriundas do 2º Distrito, com suas respectivas bases políticas em Campos e em Macaé.

Por um lado Peçanha, que para alguns teria inaugurado um novo estilo de fazer política, rompendo a moldura estreita da política oligárquica que predominava naquele período, visão questionada por outros pesquisadores mais recentes que afirmam que na realidade ele não diferia em essência dos políticos de seu tempo, porém possuía notório interesse na formação profissional de crianças e adolescentes. Por outro lado, Backer deixava transparecer que falava mais alto os interesses político-partidários, nesse campo valia mais uma justificativa para pôr fim ao projeto de seu antecessor na presidência do estado.

## A Escola de Aprendizes Artífices de Campos

Todas as escolas de aprendizes de artífices se situavam nas capitais dos estados, com a exceção do Rio de Janeiro, que teve a sua localizada em Campos, cidade natal do Presidente da República.

A localização de cada escola na capital do estado (com a mencionada exceção do Rio de Janeiro) mostra uma preocupação mais política do que econômica. A população estava muito desigualmente distribuída pelas unidades da federação, assim como as atividades manufatureiras, que se concentravam no Distrito Federal e em São Paulo. O primeiro já dispunha de uma instituição do mesmo tipo que o segundo veio a receber, em igualdade de condições com estados onde a atividade manufatureira era incipiente, como os do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste.

A escolha da cidade para sediar a escola deveu-se tão somente a articulações político-partidárias. Quando o presidente do Estado do Rio de Janeiro, Alfredo Backer, sucessor de Nilo Peçanha, recusou-se em colocar à disposição do governo federal um prédio para a instalação da escola, a Câmara Municipal de Campos, cidade natal do presidente da República, por deliberação de 13 de outubro de 1909 ofereceu o prédio necessário, o que foi prontamente aceito (CUNHA, 2000).

Entretanto, o próprio Cunha admite que a preferência de Nilo Peçanha por sua cidade natal não se deveu a uma referência nepotista,

[...] mas às vicissitudes da pequena política fluminense, pois o Presidente do Estado do Rio de Janeiro Alfredo Backer não se dispôs a oferecer ao governo federal facilidades físicas para a instalação da escola na capital do estado, diante do que a Câmara Municipal de Campos adiantou-se em sediar o estabelecimento de ensino (s/d).

O Decreto n.º 7.763, de 23 de dezembro de 1909, dizia que o ensino de ofícios deveria ser feito em oficinas que fossem mais convenientes e necessárias ao estado em que funcionasse a escola, observando as necessidades das indústrias locais. O diretor de cada escola deveria instalar até cinco oficinas, conforme as vocações do local. Pelas mudanças de regulamento de 1918, o diretor podia criar mais oficinas, desde que houvesse um número mínimo estipulado de interessados.

A escola de aprendizes de Campos inaugurou seus trabalhos, em 1910, com as quatro e seguintes oficinas: Alfaiataria e serigueiro;



Carpintaria e marcenaria; Sapataria e correeiro; Tornoaria e entalhação (MONITOR CAMPISTA, 23 de setembro de 1934, p. 1). Há registros, inclusive fotográfico, da existência também de oficina de eletricidade.

Em realidade, a atenção dada às oficinas voltadas ao emprego manufatureiro ou industrial era pouca. A grande maioria das escolas ensinava a alfaiataria, a sapataria e a marcenaria. Outros ofícios, ensinados em número menor, eram voltados para o artesanato de interesse local como a carpintaria, a ferraria, a funilaria, a selaria, a encadernação e outros. A escola de Campos se destacava vocacionalmente pelo ensino de eletricidade, um ofício industrial, como exceção ao que ocorria na maioria das escolas. Por outro lado, o curso de mecânica não era oferecido na cidade e o outro curso com perfil industrial – a tornearia – era exclusividade da escola de São Paulo.



Figura 1. Simulação de anúncio do dia 1º de janeiro de 1912 no Monitor Campista

Poucas foram as oficinas destinadas ao ensino de ofícios propriamente industriais, de emprego generalizado como mecânica, tornearia e eletricidade. As oficinas de mecânica existentes nas escolas de aprendizes artífices em 1912 continuavam em número de três em 1926; das duas oficinas de tornearia existentes naquele ano, só restava uma neste; das três de eletricidade que havia em 1912, Campos, Vitória e São Paulo, não sobrou nenhuma em 1926 (CUNHA, 2000, p. 71).

No dia 26 de junho de 1910 a escola recebeu a visita do Presidente Nilo Peçanha. Com esse gesto pretendeu estimular o pessoal docente e administrativo, o que sem dúvida influenciou para que com apenas dez meses de funcionamento, enviasse bons trabalhos para a Exposição

Internacional de Turim, na Itália. A escola de Campos em seu segundo ano de funcionamento foi agraciada com uma medalha de ouro. Assim destacava, em nota, o jornal Monitor Campista, em 20 de dezembro de 1911:

Este utilíssimo instituto de ensino profissional desta cidade, obteve medalha de ouro na exposição internacional de Turim, Roma.

Ao Sr. Dr. José Antenor Pereira Nunes, apresentamos as nossas felicitações por esse brilhante resultado obtido pela escola confiada a sua cooperosa e inteligente direção (p. 1).

No início de suas atividades, em 1910, a escola de Campos se destacava pelo alto índice de matriculados. Juntamente com a escola do Paraná a escola de Campos se manteve entre as duas escolas com maior número de matrícula. A escola campista chegou a alcançar, em 1919, o surpreendente número de 521 alunos inscritos, enquanto que a segunda escola com maior número de inscritos, naquele ano, foi a de Alagoas, com apenas 318 matrículas.

Em contrapartida, a escola de Campos no ano de 1919 apresenta seu pior coeficiente de frequência em toda a sua história (23,2%) e terceiro menor do país, nos 33 anos de existência das escolas de aprendizes artífices, perdendo somente para as escolas do Espírito Santo (17,9%) e do Pará (14,7%), ambos no ano de 1926 (ver Gráfico 1).

Nos anos de 1916, 1917, 1918, 1919 e 1920 a escola de aprendizes artífices campista oferecia os cursos de Marcenaria, Sapataria, Alfaiataria, e Eletricidade.

O ano de 1919, em particular, envolveu três nomes na direção da escola de Campos; Crizantho Sá de Miranda Pinto (1916 a 1923), o Coronel Francisco Thomaz Pinheiro (agosto e setembro de 1919) e Álvaro de Carvalho (outubro de 1919 a julho de 1920). Existiria alguma relação dessa indefinição do corpo gestor com a grande evasão ocorrida no ano de 1919? Difícil saber. Fato é que por mais cinco anos seguidos a escola de Campos se manteve como uma das que detinham os menores coeficientes de frequência. O mais incrível é que o ano de 1919 foi justamente o ano com o maior número de matrículas ocorrido na história da escola campista, com 521 crianças inscritas no curso diurno.

A imprensa local publicava na época as seguintes matérias:

Uma nota enviada pelo diretor Crizantho Pinto sobre programas

dos cursos noturnos adotados em caráter provisório e submetidos à aprovação do ministro, em 2 de julho de 1918 e publicada no Monitor Campista dois dias depois;

*Em virtude de ter sido o coronel Francisco Thomaz Pinheiro, designado pelo Ministro da Agricultura para desempenhar uma comissão no sul do país, foi nomeado o seu substituto legal, o escriturário sr. Álvaro de Carvalho, para servir de diretor, já se achando este funcionário, no exercício do cargo (MONITOR CAMPISTA, 2 de março de 1920, p. 1);*

**Do diretor deste estabelecimento de ensino profissional, Dr. Crizantho Pinto, recebemos a seguinte carta:**

*Ilmo Sr. Redator do Monitor Campista – Saudações – Em vista de grande falta de frequência de vários alunos, urge lembrar a conveniência de que cada pai ou protetor acompanhe de perto a conduta escolar do seu filho ou protegido, vindo uma vez por mês neste estabelecimento pois é de presumir que vários dos alunos que faltam digam às famílias que saem de casa para a Escola de Aprendizes, quando realmente **saem para a vagabundagem da rua, isto é, para a escola da perdição.***

*Este estabelecimento, nos seus cursos diurnos, além do ensino primário e de desenho, e da aprendizagem de um ofício, proporciona várias vantagens pecuniárias aos seus alunos, como sejam médico, remédio e dieta, em caso de moléstia, e, em caso de morte, um enterro modesto, mas digno.*

*E não se compreende que, por conveniências momentâneas, as famílias, sobretudo proletárias, deixem de aproveitar do grande benefício que o governo federal faz a esta cidade, com a manutenção de uma escola que, dando em poucos anos ao menino, que seja o mais pobre, meios de adquirir com facilidade habilitações para ganhar a vida, contribui de modo certo para melhorar a sorte dele, da família materna, e da família que vier a fundar mais tarde. – O diretor, Crizantho Pinto (MONITOR CAMPISTA, 22 de setembro de 1920, p. 1) [grifo nosso].*

A escola de Campos já havia se encontrado em uma situação delicada no ano de 1916, na época o jornal local noticiava a exoneração do diretor, de um professor e do porteiro, sem desdobramento que melhor pudesse elucidar o fato:

O Sr. ministro da agricultura, por portaria de 3 do corrente exonerou o bacharel Thiers Cardoso, do cargo de diretor, Aldo Muylaert, do cargo de professor primário e Belmiro Bustamante, do cargo de porteiro contínuo, todos da

Escola de Aprendizes Artífices desta cidade. Para o cargo de diretor foi nomeado Firmino de Carvalho Silva, segundo oficial adido da diretoria de estatística (MONITOR CAMPISTA, 6 de junho de 1916, p. 1).

No Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio de 1922 (apud CUNHA, 2000) aparecem dois novos cursos que teriam sido oferecidos somente pela escola de Campos: Metais e Marmoraria além de Marcenaria, Sapataria, Alfaiataria e Tipografia. No entanto, somente existe a indicação de suas existências sem, contudo, indicar o quantitativo de alunos matriculados. Tudo leva a crer que o tal relatório seja inconsistente, inclusive porque não foi encontrado nenhum outro relato sobre a existência de curso de Marmoraria.

No ano de 1923, Campos deixa de oferecer Eletricidade<sup>1</sup> e passa a ensinar Ferraria, Selaria, e Tipografia, além dos antigos cursos de Alfaiataria e Marcenaria. Os cursos de Metais e Marmoraria (se é que existiram, de fato) desaparecem do Relatório do Ministério.

Segundo o relatório de 1933, as escolas do país ofereceram, naquele ano, os seguintes cursos: Trabalho em Madeira, Trabalho em Metal, Fabrico de Calçados, Artes Gráficas, Vestuário, Artes Decorativas e Trabalhos em Couro. Este último, ao que tudo indica, incorporou-se ao curso de Fabrico de Calçado em 1937. Em 1933, a escola de Campos e a escola da Bahia eram as únicas que ofereciam cinco cursos<sup>2</sup>, à exceção, justamente, do curso de Trabalhos em Couro.

Assim relembra Wilson Gonçalves Monteiro<sup>3</sup>, do período de 1930 a 1935 quando na escola se diplomou em Tipografia, de como era feita a escolha pela oficina:

*[...] a gente passava por todas [oficinas] no primeiro mês, um rodízio. Um mês aqui, um mês lá [...] Eu fiz as oficinas todas e parei na de Tipografia. Naquela época de 30 nem era assim mesmo não. Na hora de escolher, ali a primeira vez [...].*

No fim da década de 30, Tídio Pires<sup>4</sup>, outro ex-aprendiz de tipografia, explica que em seu caso não houve necessidade de

<sup>1</sup> Ao que parece, somente naquele ano.

<sup>2</sup> No Arquivo Gustavo Capanema apud Cunha (2000, p. 103), estes dados não conferem. Segundo o autor as duas escolas eram as únicas que ofereciam seis cursos.

<sup>3</sup> Ex-aluno e servidor aposentado da Instituição. Estudou entre os anos de 1930 e 1935 quando se "diplomou". Trabalhou na Instituição de 1941 a 1987. Em 1945 se efetiva como servidor e atua na oficina de Tipografia.

<sup>4</sup> Ex-aluno e servidor aposentado da Instituição, ingressou como aprendiz no final dos anos de 1930. Filho do contramestre de tipografia Thierry Pires, abandonou o curso pouco antes de se "diplomar".

rodízio. É possível que tal fato possa ter ocorrido por ser ele filho do contramestre de tipografia Thierry Pires.

*Tinha um rodízio. Ele fazia tempo em uma oficina, fazia em outra, fazia em outra, fazia como ele agradava. Era rodízio. Eu não! Eu sempre fiquei na tipografia. Não saí da tipografia. Tinha aluno que fazia rodízio ia pra tipografia, marcenaria, fazia um rodízio.*

O sistema de rodízio parece que se perpetuou mesmo quando a escola passou para nos anos 40 a Escola Industrial, como podemos ver no depoimento de outro ex-aluno também de nome Wilson<sup>5</sup>.

*Naquela época que eu estudei tinha... era obrigação... praticamente obrigatório fazer rodízio, o que quer dizer isso? O que quer dizer esse rodízio lá...? Um grupo de aluno, já todos os alunos quando chegavam na escola tinham que passar por oficina, só você chegava, ficava lá, um mês na marcenaria...uma mês na artes gráficas... um mês na alfaiataria... um... entendeu... e aí ia um ano até... até dois anos... primeiro... os dois primeiros anos era experiência fazendo uma experiência pra depois então o aluno fixar, terceiro e quarto ano ele ficava naquela que ele mais se deu bem... que ele gostava... com quatro anos se formava ou um tipógrafo ou um mecânico [...] (Wilson Manhães de Siqueira).*

Em 1938, as escolas ofereciam as seguintes seções e o respectivo número de alunos matriculados: Trabalho de metal (1.912); Trabalhos de Madeira (1.711); Feitura de Vestuário (703); Fabrico de Calçado e Trabalho de Couro (489); Artes Gráficas (468); Artes Decorativas (213); e o Curso Noturno (1.508). Perfazendo um total de 7.004 [sic] alunos inscritos<sup>6</sup>, naquele ano em que a escola de Campos oferecia todos os cursos. (MONTIJOS, 1949, p. 37).

No ano seguinte [1939], as escolas ofereciam as seguintes seções e o respectivo número de alunos matriculados: Trabalho de metal (2.159); Trabalhos de Madeira (1.625); Feitura de Vestuário (653); Fabrico de Calçado e Trabalho de Couro (458); Artes Gráficas (466); Artes Decorativas (227); e o Curso Noturno (1.503), totalizando 7.091 alunos matriculados (CUNHA, 2000).

<sup>5</sup> Ex-aluno e servidor aposentado da Instituição, estudou na Instituição entre os anos de 1944 e 1947. Torna-se servidor em 1951 e atua na oficina de Marcenaria.

<sup>6</sup> Este montante encontrado em Montojos (1949) não corresponde à soma das partes (que seria de 5.464 alunos). Em Cunha (2000, p. 94-95) encontramos um total de 5.641 alunos inscritos nos cursos diurnos e 1.556 nos cursos noturnos, totalizando 7.197.

Entretanto, um dos maiores problemas enfrentados pela escola de Campos e as demais permanecia inalterado (ver taxa de frequência média no Gráfico 1). O êxodo escolar parecia não ter a solução imediata que se pretendia. Ao longo de seus últimos dez anos a Escola de Aprendizes Artífices campista mantinha uma incrível baixa média de diplomados.

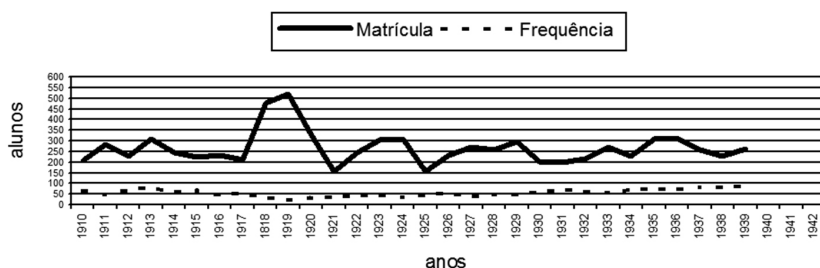


Gráfico 1 - Alunos matriculados nos cursos diurnos e taxa de frequência da Escola de Aprendizes Artífices de Campos (1910-1939)

Fonte: Baseado em fontes diversas (apud CUNHA, 2000, p. 93-94)

Nas duas ocasiões em que funcionou o curso noturno da Escola de Aprendizes Artífices de Campos, o curso teve um número razoável de matriculados (média um pouco inferior à média dos cursos diurnos) até o ano de 1926 quando esse número declina até o curso ser interrompido em 1931. Coincidentemente esse declive se inicia em 1927, ano seguinte à Consolidação que promoveu mudanças importantes no ensino profissional técnico. As matrículas nos dois últimos anos de funcionamento (1938-1939) são as mais baixas registradas; 56 e 58, respectivamente (Gráfico 2).

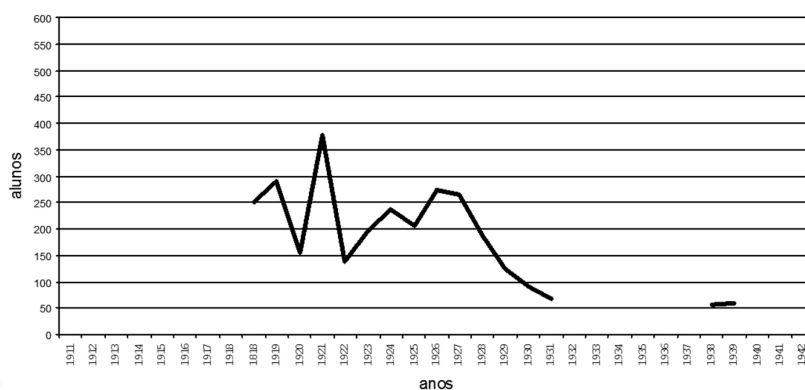


Gráfico 2 - Alunos matriculados no curso noturno da Escola de Aprendizes Artífices de Campos (1918-1931 e 1938-1939)

Fonte: Baseado no Arquivo Gustavo Capanema, FGV/CPDO (apud CUNHA, 2000, p. 95)

A necessidade econômica era um dos vilões do êxodo escolar, como podemos observar no depoimento de um ex-aluno:

*A situação era difícil naquela época... Eu tive que sair para poder ajudar a minha mãe... Eu e meu irmão ajudávamos um chinês a levar cestas para o mercado municipal [...] eu lá [Escola de Aprendizizes Artífices], por exemplo, fui tipógrafo, e na minha vida de atividade fui sapateiro, num tinha ofício, num tinha idade... e como não tem até hoje... (Jorge da Paz Almeida<sup>7</sup>).*

*[As escolas profissionais oficiais para os alunos pobres] permaneciam "desertas de alunos", que as abandonavam tão logo conseguiam um emprego em empresa disposta a aproveitar seu aprendizado incompleto (CUNHA, 2000a, p. 164).*

*Como motivo inicial, dir-vos-ei que são muitos os aprendizes que faltam as aulas vários dias em cada mês, como podemos comprovar com a caderneta onde são mencionadas as respectivas faltas. Alguns com quatro ou cinco meses no ano letivo, já têm faltado vinte ou mais vezes, **alegando doença, auxílio que precisam prestar à família, falta de roupa** e na maioria dos casos, é o verdadeiro **desamor ao estudo pela falta de estímulo no meio humilde e atrasado onde vivem** (Prof<sup>a</sup> Tercia Bonavides<sup>8</sup> apud FERREIRA, 2002, p. 52) [grifo nosso].*

De 1931 até o final do período correspondente à escola de aprendizes artífices, ou seja, 1942, a sede de Campos "diplomou" um total de 44 alunos em seus vários cursos. Uma média aproximada de 4 alunos formados por ano. Foram eles:

1931	Giliat Moreira
<i>Tipografia e Encadernação</i>	Mário Lessa
Newton Sousa Gomes	
Fernando Martins	<i>Alfaiataria</i>
Waldemar Ferreira	Salvador Machado
1932	1934
Não houve diplomados	<i>Tipografia e Encadernação</i>
	Evaldo Nolasco
1933	João Roque Cordeiro
<i>Tipografia e Encadernação</i>	José Gama Barbosa

<sup>7</sup> Ex-aluno da Instituição. Estudou apenas por um período entre 1930 e 1931.

<sup>8</sup> Relatório Anual da Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba, 1940, p. 23.

1935

*Tipografia e Encadernação*

Gil Alves de Lima

Wilson Gonçalves Monteiro

Belino Pereira Brandão

Moacir Gomes

Hermes Manhães de Barros

Salvador Azevedo

*Alfaiataria*

Sebastião Nunes

Francisco de Assis Sales

*Mecânica de Máquinas*

Waldir Chaves [Santos?]

1936

*Mecânica de Máquinas*

Celso de Souza Andrade

José Carlos Machado

1937

*Tipografia e Encadernação*

Colimedes Rocha

Edson Fernandes Alvarenga

Braulio Gomes Cordeiro

Constantino Escocard

1938

*Marcenaria*

Ismael Geraldo da Silva

*Artes do Couro*

Edgal Damião da Silva

1939

*Marcenaria*

Francisco dos Reis Beltrão

*Mecânica de Máquinas*

Nelson Pitão

1940

*Mecânica de Máquinas*

Helzio Martins Loureiro

*Marcenaria*

José Francisco de Paula

*Artes Decorativas*

Antônio Jones

*Tipografia e Encadernação*

Haroldo Neves

Edir Patrocínio

Joaquim Maurício

1941

*Tipografia e Encadernação*

Eraldo Mota

José de Oliveira Leitão

*Mecânica de Máquinas*

Hélio Macedo

Rubens Launier

1942

*Tipografia e Encadernação*

José Domingos Damiano

Edgardo Gabriel

Herval da Silva Coutinho

Joanes Corrêa da Silva

*Marcenaria*

Otacílio da Silva Carneiro

*Mecânica de Máquinas*

Elço Gabriel



As informações do número de concluintes anteriores ao ano de 1931 não são completas e muitas das vezes os relatórios são omissos. Cunha (2000) traz alguns dados que encontrou nos relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, e apresenta a taxa de conclusão de curso na escola de Campos.

Só para se ter uma ideia, a escola da Paraíba foi a de maior contingente de alunos, com cerca de 7.881, de 1914 a 1937; porém com o insignificante número de 58 alunos diplomados naquele período, o que mostra uma eficiência irrisória.

A taxa de conclusão de curso em Campos no período de 1913-1917 foi de 1,3 enquanto que a média nacional foi de 3,4. No período de 1914-1917, a taxa de conclusão em Campos foi de 0,9; enquanto que a média nacional foi de 2,7. Portanto, uma taxa muito baixa em relação à média nacional, que já era muito pequena, foi registrada na escola de Campos naqueles primeiros anos de seu funcionamento.

Eventualmente alguns alunos não concluíram seus cursos por razões diversas. É o caso de Tídio Pires, que acabou abandonando a escola por questões pessoais, quase ao final de seu curso. Tampouco o caso de Tídio pode ser considerado um caso frequente, isso porque o aluno era filho do contramestre de Tipografia Thiéry Pires, o que não o enquadrava como a maioria dos alunos, que era de família pobre. Quando perguntado em que ano entrou para a escola e por que razão saiu, responde:

*Eu não sei, sabe? Tá aí nessa caderneta mais ou menos em 1942. Eu terminei mais ou menos em 42, não tem o início não, mas, quer dizer, de lá pra cá eu estudei uns quatro anos na Escola, de quatro a cinco anos e saí em 42 [...] saí de lá e fui trabalhar em oficina, da oficina fui pro Correio.*

*Eu saí pra casar! Arranjei uma noiva aí, com aquela influência de rapaz ainda novo, aí, tive que casar não ia ter como sustentar a mulher. Tinha que trabalhar! Saí pra trabalhar! (Tídio Pires).*

Devemos também considerar que o período em que Tídio esteve na escola de aprendizes artífices correspondia aos últimos anos daquele modelo de ensino. Já não se tratava do modelo correcionalista/assistencialista que deu origem à escola. De qualquer forma, o estigma da antiga escola permaneceu ao longo dos anos e somente começou a ser revertido com sua mudança física e estrutural a se dar no final dos anos 60 quando a escola saiu do antigo prédio

e se mudou para o prédio onde hoje funciona o Instituto Federal Fluminense, assim como com a introdução dos cursos técnicos e a transformação da antiga Escola Técnica de Campos para Escola Técnica Federal de Campos.

Seu Wilson Manhães de Siqueira (1944-1947), que estudou na escola no período quando ela se chamava Escola Industrial, sempre demonstrou grande preocupação com o estigma que pesava sobre os alunos da "escola dos pobres", presente em seu depoimento nas três vezes em que nos encontramos para as entrevistas:

*O ambiente era muito bom, só que é... é... é... a escola nessa época, era tida assim como "a escola dos pobres".*

Mais convicto e consciente do papel assistencialista que a escola de aprendizes artífices promovia, seu Wilson Gonçalves Monteiro (1930-1935) assim a definia:

*Naquela época rico não entrava lá não, só entrava gente pobre. Era escola de pobre mesmo.*

*Era mais pobre. Tinha até aluno de tamanco! [...] No início só os pobres mesmo. Só os pobres! Quem tinha condição ia pro Liceu, ia pra essas outras escolas [...] É, tinha muita gente pobre. E assim ia tocando a vida! (Tídio Pires)*

As exposições continuaram a ser um evento importante, mesmo após a passagem do modelo da escola de aprendizes artífices para a escola industrial. Isso é o que nos revelam as lembranças de Wilson Manhães de Siqueira, que entrou como aluno e saiu como servidor da instituição depois de mais de meio século:

*Durante o ano era feito, era feito aquilo durante o ano, os alunos todos participavam. Quando chegava no final do ano fazia uma exposição, num salão grande lá em cima, tinha uma parte lá que tinha... dividia até as salas; uma sala para artes gráficas, uma sala para mecânica, outra sala para marcenaria, outra sala para alfaiataria. Então a exposição dos trabalhos realizados durante todo o ano. Na exposição, o público que ia lá, era aberto ao público, sabe, aos sábados e domingos, uma coisa assim. À noite, enchia aqueles salões e o povo gostava de ir lá para comprar os objetos. Era muita coisa feita desde coisinha pequenininha, feita por aluno, trabalhozinho manual do aluno desde aprendizinho, né, até ele já profissional, sabe?! [...] (Wilson Manhães de Siqueira).*

Quanto à colocação profissional dos alunos formados, nas anotações do Livro dos Diplomados dos anos 30 e 40, feitas no pé da página, correspondente à situação de cada egresso, verificamos que alguns seguiam para modestas indústrias, outros serviam ao exército, enquanto outros seguiam para atividades que não correspondiam à sua formação acadêmico-profissional.

Um caso atípico, mas que dá indícios de que a absorção do recém-formado pelo mercado não era uma ação simples – mesmo com um índice baixíssimo de alunos diplomados – é a história de Wilson Manhães de Siqueira, que após sua formatura continuou dentro da escola executando pequenos trabalhos particulares de marcenaria e de certo modo colaborando com o mestre. Sem melhores opções, Wilson permaneceu sem um trabalho efetivo por alguns anos até que foi incorporado ao quadro de profissionais da instituição e ali permaneceu até sua aposentadoria.

*Ah... Foi muito bom... Não tem, assim, uma coisa. Foi um tempo muito bom de companheirismo... Mas quando eu terminei o curso eu passei um período de uns três a quatro anos ali mesmo na Escola, em contato com o pessoal. Levava umas madeiras para a oficina que eu dava para ser usada pelos alunos e fazia algumas coisinhas para mim... Nessa época eu recebi muito apoio dos companheiros... uma coisa muito boa (Wilson Manhães de Siqueira).*

Wilson nos relatou ainda a insistência da família para que buscasse algo fora da escola já que estava perdendo seu tempo sem nenhuma possibilidade efetiva de contratação. Porém, a realidade do diplomado em marcenaria no mundo do trabalho não era favorável, como poderia se supor, mesmo sendo ele o único formado em Marcenaria, no ano de 1947. Nesse ano a escola já possuía um outro desenho e com o nome de Escola Industrial. Felizmente, sua persistência lhe rendeu a efetivação como Artífice na escola e certamente por esse motivo não caiu no anonimato, como tantos que por aqueles bancos passaram, mesmo aqueles que concluíram seus cursos.







# O PAPEL HISTÓRICO DA FOTOGRAFIA



## Fotografia como fonte histórica

A historiografia se desenvolveu notavelmente nas últimas décadas a partir da renovação proporcionada pela *École des Annales* e outros historiadores, com a introdução de novos objetos, novos problemas e novas abordagens conceitual-metodológicas. Com isso, a história da educação se beneficiou desses novos estudos, superando a história fatural, ampliando a visão dos fatos, novas abordagens, além de introduzir outras fontes e documentos.

A partir da Escola dos Annales, a historiografia francesa renova a noção de documento, ampliando suas categorias de análise ao promover uma “revolução” na maneira de observar os objetos, bem como no tecer considerações a eles relacionadas. Passa-se a valorizar documentos até então ignorados, abrindo espaço para novas séries de documentais, possibilitando ampliar a visão dos acontecimentos, sendo estes constituídos “por homens reais, vivendo relações de dominação e subordinação em todas as dimensões do social, daí resultando processos de dominação e resistência” (ARAÚJO et al., 1995, p. 17). Ao considerar as novas linguagens, o historiador precisa estar atento para quem as produz, como as produz, quem as domina, ou seja, implica pensá-las como elementos que fazem parte da realidade social, consciente que aquelas não são desinteressadas.

Assim, pesquisar, no âmbito da história da educação, é estar diante de uma diversidade de fontes e possibilidades, com o uso de “novos” documentos, até então desconsiderados. Dentre as variadas fontes encontramos: cadernetas, boletins, discursos, documentos escolares, relatos orais, fontes iconográficas (fotografias, ilustrações, filmes), periódicos (jornais, revistas) e outros.

Essa tendência tem aproximado outras disciplinas das ciências humanas com a história, no sentido de desenvolver uma metodologia adequada aos novos tipos de textos (CARDOSO; MAUAD, 1997).

A fotografia surge no ocidente sob o signo da modernidade, sob a razão iluminista e sob a ótica renascentista. Nesse rico e vasto universo da história dos homens e das linguagens, dos discursos e das interpretações que eles constroem, estaremos desenvolvendo nossa investigação, adotando a interpretação da fotografia como fonte histórica.

Através das imagens, buscamos a verdade dos fatos, mas o que encontramos são tão somente imagens da verdade, aparência dos fatos. O que se faz é a arqueologia da imagem, a crítica interna

das ideologias de legitimação da realidade ou das formas como a realidade é apresentada pela fotografia.

## Sobre a imagem fotográfica

A fotografia começou a ser utilizada pelos estudiosos dos fatos sociais, como auxiliar na apresentação dos textos de pesquisa, logo após o seu invento na primeira metade do século XIX. Porém, as fotos eram usadas apenas com a função de ilustrar os resultados obtidos, atuando como uma espécie de prova da veracidade das conclusões da pesquisa.

Da década de 1910 aos anos 80 houve uma grande valorização dos métodos quantitativos de pesquisa e, assim, tabelas, quadros estatísticos e gráficos ocuparam o lugar da fotografia nos relatórios, funcionando como a “prova” da veracidade das assertivas finais. Atualmente, a tendência é utilizar o recurso da fotografia em todas as fases da pesquisa.

Após o advento da fotografia, o mundo tornou-se mais “familiar”, já que o homem passou a tomar conhecimento mais claro de outras realidades que até então lhe eram transmitidas exclusivamente pela via escrita, verbal e pictórica. Esse novo momento, da reprodução da imagem real, através da fotografia e do desenvolvimento da indústria gráfica, deu início à observação contextualizada de um novo mundo, um mundo, porém, fragmentado e recortado sob a ótica do produtor e do reprodutor dessa imagem. Iniciava-se um novo método de aprendizagem do mundo real face à acessibilidade do homem à informação visual dos hábitos e fatos de culturas distantes (KOSSOY, 1989, p. 15).

Desde sua invenção, a imagem fotográfica tem sido alvo de muitas discussões a respeito de sua “impressão da realidade”, já que como resultado de um processo técnico de produção de imagem, adquiriu um *status* de “reflexo da realidade” ou “reprodução do real” até então nunca imaginado (SILVA, 1998, p. 21).

Com o surgimento da fotografia, pela primeira vez o homem pôde ver o mundo como realmente era. A realidade passou a ser representada não mais pelas mãos do artista, mas através do olhar frio e confiável de uma máquina. Ainda hoje, muitos acreditam que o registro fotográfico é verdadeiro, já que a máquina não pode mentir.

A fotografia permite o autoconhecimento e a recordação,



enquanto registro é documento e tem o poder de denúncia, por sua natureza testemunhal. Vai ser justamente o valor de “prova” o delicado papel desempenhado pela fotografia: o seu uso de “falso testemunho”, ou, no mínimo, o seu poder indiscutível de verdade forjada sob algum interesse de grupo ou pessoa. O registro da verdade através da reprodução do real tornou-se “a expressão *indiscutível* da verdade”, graças à objetividade fotográfica (KOSSOY, 1989, p. 16).

Continuamente nos chegam dos estados notícias altamente consoladoras, sobre o êxito obtido pelas escolas profissionais, que numa hora de feliz inspiração o governo do Sr. Nilo Peçanha conseguiu estabelecer. Estas notícias são valorizadas pela **prova fotográfica**, dando-nos a imagem nítida do trabalho oficial, da aplicação de um grande número de rapazes aos serviços práticos que lhes hão de garantir, depois algum tempo de aprendizagem os meios de uma honesta, digna e frutuosa subsistência (MONITOR CAMPISTA, 1 de setembro de 1910, p. 1) [grifo nosso].

Segundo Nunes (1996), parte da dificuldade que os historiadores da educação têm ao lidar com imagens na produção de sua pesquisa vem não só do fato de que são treinados principalmente para trabalhar com textos escritos, mas sobretudo porque estão preocupados com a interpretação do passado, dispensando pouca atenção à interpretação das práticas visuais e das questões críticas que elas comportam e que remetem a uma teoria ou teorias da imagem.

Trabalhos realizados em outras pesquisas que se utilizam das fotos chamadas históricas têm mostrado que o procedimento mais vantajoso é aquele que utiliza a fotografia conjuntamente com outros tipos de dados empíricos. Valer-se de fontes diferentes como o depoimento oral, plantas e mapas referentes ao período estudado, além de documentos como jornais, atas e documentos antigos dos informantes, é fundamental para a reconstituição da memória (SINSON, 1996).

Essa complementaridade entre os diversos tipos de material se mostra de muita utilidade, já que fornece uma visão de conjunto do fenômeno muito mais rica que apenas uma fonte de dados conseguiria alcançar.

A fotografia sozinha não permite fazer muitas inferências de caráter histórico.

Ela deve necessariamente ser associada a outros dados de pesquisa (depoimentos orais, documentos, mapas, dados bibliográficos, além de outras fotos) para que as informações que contém possam ser visualizadas pelo pesquisador dentro de um contexto mais amplo, que permitirá a ele explorar ao máximo os dados registrados naquele suporte fotográfico (SINSON, 1996, p. 97).

A organização cronológica e ou por temas das fotos possibilitarão criar novas relações a ponto de trazer maior riqueza de detalhamento e interpretação das fotos, além de uma melhor qualidade no aprofundamento da investigação.

## Pressupostos para a análise fotográfica

Quem pretende trabalhar com fotografias encontrará vários desafios pela frente. Em nosso caso, optamos por buscar através das imagens aquilo que não foi revelado pelo olhar fotográfico. Essa escolha nos remete ao desvendamento de uma difícil rede de significações, onde homens e signos se interagem dialeticamente na composição da realidade. Uma realidade que se formula a partir do trabalho de homens como produtores e consumidores de signos; um trabalho cuja compreensão é fundamental para se operar sobre esta mesma realidade.

A fotografia é um componente dessa intrincada rede de significações que revela pistas através da produção de imagem. A imagem possui um caráter conotativo que nos leva aos modos de ser e de agir do contexto no qual estão inseridos como mensagem. Mas essa relação não é automática, já que entre o sujeito que olha e a imagem que elabora existe muito mais do que os olhos podem ver.

Para chegarmos àquilo que não foi imediatamente revelado pelo olhar fotográfico, temos que perceber as relações entre signo e imagem, aspectos elaborados pela imagem fotográfica, e, principalmente, contextualizar a fotografia no panorama cultural onde foi produzida, entendendo que essa imagem foi produzida a partir de uma determinada visão de mundo. Para Andrade (1990), esses elementos somente poderão ser oferecidos a partir de uma análise histórico-semiótica.

O documento fotográfico revela aspectos da vida material, de um determinado tempo passado, que a mais detalhada descrição

verbal, crônica ou narrativa, não dariam conta. Nesse sentido, a imagem fotográfica seria tomada como índice de uma época, revelando intimamente aspectos da arquitetura, das relações de poder, formas de ensino, de trabalho, de produção etc.

Porém, a transmissão de elementos do passado ao pesquisador, através da mensagem fotográfica, não deve restringir-se ao âmbito da comunicação pura e simplesmente. A busca da lógica de tais elementos em um determinado tempo e espaço é que faz com que eles adquiram um significado que tanto pode informar aspectos materiais como revelar uma imagem/monumento, ou seja, aquilo que no passado a sociedade queria perpetuar de si mesma, sendo assim um ícone, um símbolo, uma representação (ESSUS, 1996).

## Análise histórico-semiológica

Não há como desenvolver o código verbal sem o uso da imagem, segundo Santaella e Nöth. Nosso discurso verbal é cercado pela imagem e seu poder de representação, de iconicidade. Mesmo a teoria das imagens sempre implica o uso de imagem. A própria palavra "teoria" já contém em sua origem uma imagem, pois "teoria" significa "vista", que vem do verbo grego *theorein*, que significa ver, olhar, contemplar ou mirar (2001, p. 14).

Ana Maria Andrade (1990) trabalhou com a análise histórico-semiótica assumindo o desafio de chegar àquilo que não foi revelado pelo olhar fotográfico. O objetivo seria o desvelamento da rede de significações onde seus elementos – homens e imagens – interagem dialeticamente para compor a realidade. O que significa partir do trabalho de homens como produtores e consumidores de signos.

Para se alcançar o olhar fotográfico, ao que não foi imediatamente revelado, é importante perceber as relações existentes entre signo e imagem, aspectos da mensagem que a imagem fotográfica elabora e, sobretudo, inserir a fotografia no panorama cultural no qual foi produzida, o que requer uma determinada visão de mundo.

A princípio podemos considerar a semiótica como sendo uma ciência centenária que tem por objetivo qualquer sistema sógnico usado na sociedade humana. Atualmente, o homem pode ser considerado como um mecanismo que completa operações sobre textos e sistemas sógnicos diversos enquanto o próprio programa de computador para

estas operações vem determinado sob a forma de signos.

Mesmo sendo a semiótica uma ciência relativamente nova, ela possui uma história que vale a pena ser recordada, enquanto parte da sua própria constituição como disciplina independente. Umberto Eco, apesar de encontrar sua gênese na filosofia clássica, aponta que neste período ela não possuía o caráter sistemático, requerido a uma disciplina científica, tal como se apresentou no século XX. Assim, este mesmo autor, estabelece dois patamares para o desenvolvimento da Semiótica: a linguística estrutural de Ferdinand Saussure (1859-1913) e a lógica matemática de Charles Sanders Peirce (1839-1914).

A Semiótica foi definida por Ferdinand Saussure, ou como ele mesmo denominou, a *Semiologia*, como o estudo da “língua enquanto um sistema de signos que exprimem ideias, e por isso é confrontável com a escrita, o alfabeto dos surdos-mudos, os ritos simbólicos, a cortesia, os sinais militares, etc.” (ECO apud ANDRADE, 1990, p. 2).

Segundo Saussure, a língua teria o lugar de excelência no sistema de signos e a semiologia preocupada com a produção de tais signos “no seio da vida social”, procuraria estudá-la através da relação estabelecida entre significado e significante, numa composição de dupla referência.

Os saussurianos adotam a perspectiva linguística como constituinte de toda a abordagem semiótica. Tal como explica Roland Barthes:

A semiologia tem por objeto qualquer sistema de signos, sejam quais forem a sua substância ou seus limites: as imagens, gestos, os sons melódicos, os objetos e os complexos dessas substâncias que se encontram nos ritos, protocolos, ou nos espetáculos, constituem se não linguagens, ao menos, sistemas de significação [...] Na verdade, os objetos, as imagens, os comportamentos podem significar, e significam muitas vezes, mas nunca de maneira autônoma qualquer sistema semiológico cruza com a linguagem (apud ANDRADE, 1990, p. 2).

A semiótica da significação, ou semiologia<sup>1</sup>, avançou no que diz respeito às possibilidades da abordagem semiótica, superando o limiar traçado pela semiótica da comunicação. Esta tendência

---

<sup>1</sup> Umberto Eco utiliza-se dos termos semiologia e semiótica como sinônimos e justifica tal opção na seguinte nota: “Malgrado a diferente origem histórica dos termos ‘semiologia’ (linha linguístico-saussuriana) e ‘semiótica’ (linha filosófico-peirciana e morrissiana), no presente livro se adota o termo ‘semiótica’ como equivalente a semiologia, levando em conta a carta constitutiva da International Association for Semiotic Studies” (ECO. Tratado Geral de Semiótica apud ANDRADE, 1990, p. 3).

direcionava o estudo para a compreensão dos signos com a intenção clara de comunicar algo a alguém, segundo um sistema comum ao receptor e ao emissor, esquecendo-se da comunicação inconsciente e considerando a abordagem semiótica como um fenômeno extrassocial. Mas, por outro lado, a semiótica da significação devido ao estreito vínculo com a linguística estruturalista, "torna-se insuficiente para analisar a totalidade dos processos sociais de programação e significação" (ROSSI-LANDI apud ANDRADE, 1990, p. 3).

Mesmo tendo como objeto o estudo da língua, a semiologia não a entende como um elemento histórico, fruto de um trabalho social, imerso em uma ideologia. Dentro desta concepção a língua é "concebida como objeto próprio da linguística sendo recortada da prática social". Assim, a semiologia coloca-se como uma "derivação, uma adaptação e um alargamento da linguística" (ECO apud ANDRADE, 1990, p. 3).

A semiótica é definida por Peirce como sinônimo da lógica podendo ser definida como uma doutrina formal dos signos, resultantes da observação e posterior generalização por abstração das características desse signo.

De acordo com a definição peirciana, o processo de produção sógnica é trirrelativo, com isso modifica as bases da abordagem saussuriana, rompendo com a ação entre duplas e sofisticando o processo de produção sógnica, à medida que ampliou a noção de signo e a liberou de sua base estritamente linguística.

Para Peirce, o ícone é um signo que designa um objeto ao reproduzi-lo ou imitá-lo, por ter certos traços em comum com o objeto em questão. Os signos icônicos seriam imediatamente comunicativos por serem de percepção instantânea.

Os seguidores da linha peirciana entendem a semiótica como sendo "o estudo dos fenômenos sociais sujeitos a mutações e reestruturações". O objeto da semiótica é a semiose, entendida como um processo infinito de produção de sentido. De acordo com esta abordagem, a semiótica se coloca como uma teoria "capaz de explicar qualquer caso de função sógnica em sistema de um ou mais códigos" (ECO apud ANDRADE, 1990, p. 4).

Para Umberto Eco, em tal teoria a noção ingênua de signo é substituída pelo conceito de função sógnica, no qual é considerado um grupo vasto de fenômenos, tais como "o uso natural de diversas linguagens, a evolução e a transformação dos códigos,

a comunicação, os vários tipos de comunicação interativa, o uso de signos para mencionar coisas e estados de mundo, etc." (apud ANDRADE, 1990, p. 4).

Assim, antes de marcar limites rígidos, o importante é delimitar um campo de interesses (que pode ser comum a outras disciplinas), onde a semiótica possa exercitar-se.

Rossi-Landi propõe uma definição para semiótica voltada para a dinâmica social, quando diz que

[...] todas as operações da prática social, em sua essência são operações sógnicas [...] Isto não quer dizer que, a realidade social, fundada sobre a necessidade, o trabalho e a exploração se esgote nos sistemas de signos. Quer dizer, sim que o conteúdo de tais sistemas é social. O reconhecimento desses sistemas de signos que precisamente a ciência da semiótica reúne sob tal denominação, é, portanto, necessária para operar sobre a realidade (apud ANDRADE, 1990, p. 4).

Andrade (op. cit.) alerta para a interdisciplinaridade e aceitação da abordagem semiótica por parte do historiador, na tentativa de alargar sua capacidade crítica e explicativa dos fenômenos sociais do passado. É importante voltar-se para mensagens veiculadas das diversas formas de expressão social e avaliar e desvendar influências, inter-relações e os mecanismos de dominação entre os diversos grupos sociais para entrar no universo das representações sociais.

À competência do autor corresponde a do leitor, pois é a competência de quem olha que fornece significados à imagem. A percepção disso se dá a partir de regras culturais, que fornecem a garantia de que a leitura da imagem não se limite a um sujeito individual, mas que acima de tudo seja coletiva. Isso, à superfície do texto visual, ocorre em nível interno e em nível externo, a partir das estruturas espaciais do texto não verbal e da aproximação com outros textos da época, inclusive, de natureza verbal. É de onde retira a noção de intertextualidade.

É importante elaboração de um eixo de análise no sentido de elaborar categorias analíticas ao nível da expressão e ao nível do conteúdo, onde se privilegie a codificação da noção de espaço como suporte do modelo de análise.

No plano da forma de expressão buscamos compreender os significados das opções técnicas como tamanho, formato, posição, direção, enquadramento, nitidez, planos.

As opções temáticas compreendidas pelo plano da forma de conteúdo são: a agência, o local retratado, o tema, as pessoas, os objetos, os atributos das pessoas e da paisagem e o tempo (dia ou noite). Ambos os planos são compreendidos como sistemas de unidades culturais, base para o estabelecimento de cinco categorias espaciais para a estruturação final da análise: o espaço fotográfico; o espaço geográfico; o espaço do objeto; o espaço da figuração e o espaço da vivência.

A divisão social do trabalho e as categorias de trabalhadores são verificadas através dos atributos físicos (vestimentas) e da organização espacial (das estantes e das mesas).

Barthes se opõe à “classificação” da fotografia já que não existe qualquer razão para marcá-la. Talvez a fotografia gostasse de ser tão segura, tão nobre quanto um signo; mas para que haja signo é preciso que haja marca. Privadas da marca, as fotografias são signos que não prosperam bem, “coalham como leite”. Não importa a forma como ela se apresenta, uma foto é sempre invisível: não é ela que vemos (1984, p. 16).

Barthes buscou nas fotografias (e nos livros sobre fotografia) o prazer e a emoção. Busca malsucedida, já que o que encontrou foram regras de composição e fotografia como rito familiar: “que tinha eu a ver com [isso...]?” Ao mesmo tempo, se encontrava “cientificamente” sozinho e desarmado (1984, p. 17-18).

Barthes observou que uma fotografia pode ser objeto de três práticas: o fazer, o suportar e o olhar. O fotógrafo é o *operator*, enquanto que nós, que compulsamos as fotografias de arquivos ou publicadas, somos o *spectator*. Já aquele (ou aquilo) que é fotografado, é o alvo, o referente, espécie de pequeno simulacro, que o autor chamou de *spectrum* da fotografia. Através de sua raiz a palavra *spectrum* mantém uma relação com “espetáculo”. Nesse cenário sempre há de surgir “o retorno do morto”, o sinal de que algum dia foi (1984, p. 20).

Poder ver-se a si mesmo, e não o reflexo de um espelho, é um ato muito recente na História (BARTHES, 1984, p. 25), na medida em que o retrato pintado, antes da fotografia, era um bem restrito à determinada camada social que a definia em forma de valor pictórico. Com a fotografia, todas as camadas, sem exceção, foram “retratadas”.

A fotografia transformava o sujeito em objeto, e até mesmo, se é possível falar assim, em objeto de museu: para fazer os

primeiros retratos (em torno de 1840), era preciso submeter o sujeito a longas poses [...]; inventou-se então um parêntese, um apoio para cabeça, espécie de prótese, invisível para o objetivo, que sustentava e mantinha o corpo em sua passagem para a imobilidade [...] (BARTHES, 1984, p. 26).

Segundo Barthes a fotografia possui uma iconicidade relativa. Para ele, a fotografia, diferentemente da pintura, nos remete a um objeto “possivelmente real”, assim como a um objeto “necessariamente real”, sem que nos seja possível negar que “o objeto exista”. A fotografia é uma “emanação do referente” e testemunha um “aconteceu assim”. Para Barthes, a imagem fotográfica “não é a realidade, mas, pelo menos, sua perfeita *analogia*, e é exatamente esta perfeição analógica que geralmente define a fotografia” (apud SANTAELLA; NÖTH, 2001, p. 110).

Para Barthes, a fotografia é “uma mensagem sem código”, já que, segundo ele, uma característica essencial da fotografia é o fato de elas serem uma “perfeita analogia” da realidade. Pelo fato de a fotografia ser “uma analogia mecânica da realidade”, ela apresenta tal “perfeição e plenitude de analogia” que parece conter uma mensagem puramente denotativa, uma vez que nada parece ser complementável com conotações. Paradoxalmente, uma fotografia de imprensa é “trabalhada, escolhida, produzida, construída e editada de acordo com normas profissionais, estéticas e ideológicas, que contêm fatores conotativos” (apud SANTAELLA; NÖTH, 2001, p. 112).

O que Barthes experimentava com milhares de fotos tinha algo de afeto que ele chamou de “médio”, quase como um amestramento. Buscou no latim o termo *studium*, palavra que exprime simplesmente essa espécie de interesse humano. A princípio, a palavra não significa “estudo”, mas a aplicação a uma coisa, o gosto por alguém, uma espécie de investimento global, ardoroso, mas sem um grande interesse particular. É culturalmente que o *spectator* participa das caras, dos cenários e das ações (BARTHES, 1984, p. 46).

Por outro lado, o autor se deparou com outro elemento que parte da cena fotografada, “como uma flecha”. Essa ferida, essa espetada feita por um objeto pontiagudo é o *punctum*, palavra que serve em especial na medida em que também remete à ideia de pontuação em que as fotos são marcadas com esses pontos sensíveis; são essas marcas, feridas, precisamente pontos. *Punctum* também quer dizer picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno



corde. Na fotografia revela esse acaso que toca, também fere e mortifica (BARTHES, 1984, p. 46).

Infelizmente grande parte das fotografias se encontra com um *afeto médio*, provocando apenas um interesse geral; simplesmente agradam ou desagradam. Estão investidas somente do *studium*, campo vasto do desejo indolente, dos vários interesses, do *eu gosto / eu não gosto*. Para Barthes é como o interesse que temos por pessoas, espetáculos, roupas e livros que consideramos "distintos". O *studium* é uma espécie de educação que nos permite encontrar o *operator*, viver a sua prática, mas de certo modo vivê-la ao contrário, segundo o querer do *spectator* (1984, p. 48).

Andrade (1990) mantém as categorias básicas de análise semiótica, mas ela enfatiza os elementos históricos no sentido de que a fotografia, como produto cultural, deve ser estudada no processo de sua produção para que se passe da aparência superficial da imagem à captação de seu sentido social. Além disso, há códigos e convenções a partir dos quais elas são produzidas e que nos remetem ao contexto cultural no qual se inserem já que a imagem é uma forma de comunicação humana.

A foto é entendida como um "texto icônico"; a compreensão da imagem fotográfica como uma escolha possível em um universo de escolhas descartadas. E deve ser levada em conta pelo pesquisador esta dupla referência: a foto em si mesma e as possibilidades não realizadas.

[...] o conteúdo refere-se à relação entre o que foi captado pelo fotógrafo e a circunstância da produção da imagem; enquanto a expressão está associada às opções técnicas e estéticas, que por sua vez também são históricas e, portanto, possuem um sentido social que deve ser buscado (CIAVATTA, 2002, p. 56).

O texto icônico, que representa a fotografia, prescinde das relações com outras fontes de modo a possibilitar maior domínio sobre o objeto investigado.

Andrade (1990) comenta a necessidade de se recorrer a outros tipos de textos referentes ao mesmo tema para a interpretação da imagem fotográfica. Além das fichas de análise das imagens, pretende apoiar-se em crônicas, biografias, correspondências, memórias, caricaturas e relatórios orais.

## Imagens a contrapelo

Walter Benjamin foi um dos primeiros pensadores, no século XX, a ocupar-se da elaboração de uma “teoria da arte” adequada aos tempos da imagem técnica e a avaliar o impacto cultural de sua disseminação. Benjamin ficou impressionado com a multiplicação das imagens, como aquelas tecnicamente reproduzidas como a fotografia de imprensa. Benjamin não esteve preocupado, como outros críticos da virada do século, com a automaticidade do instantâneo, mas com a reprodução em série.

Em grande medida, a recepção de Benjamin nos anos 60, no Brasil e em outras partes, esteve inicialmente marcada por palavras de ordem relacionadas à “crise” da obra de arte – em face de sua “reproduzibilidade”, por exemplo. A essência da arte estava em jogo. A banalização da imagem levava as pessoas a verem cada vez mais reproduções e cada vez menos originais. A difusão cada vez mais intensa e veloz das imagens levava a percepção exclusiva de características proeminentes, em detrimento de *nuances* que, muitas vezes, são o essencial. Mas, sem dúvida, essa perspectiva jamais esgotou aquilo que ele esperava pensar diante de uma fotografia e a natureza do olhar que ela mobiliza nele.

Na obra de Benjamin, a questão do “uso das imagens” pelas ciências sociais – e pela história em particular – adquire uma dimensão transcendental: não se trata apenas de esquadrear sua utilidade – tarefa à qual Benjamin também se dedica –, mas de tomar a fotografia como modelo da “imagem dialética”, do “isolamento inalienável” da ideia do pensamento. Por intermédio da fotografia, será possível pensar a apropriação da história em sua forma; a apreensão do passado, no acontecimento, no “instante em que é reconhecido” (LISSOVSKY, 1998, p. 22).

Toda fotografia é um resíduo do passado e traz consigo uma história. Contemplar uma fotografia e refletir sobre sua trajetória é, para Kossoy (1989), situá-la em pelo menos três estágios, bem definidos, que marcam sua existência: a intenção; o seu registro; e os caminhos percorridos por essa fotografia.

Fotógrafos e historiadores têm, como condição de legibilidade dos materiais que produzem, de dar-se o “tempo necessário” que faz advir a conjunção dos dois níveis de leitura – permitir-se a sobrevivência daquilo que, por mais uma vez, Benjamin chamou de “iluminação

profana". É nesse sentido que ambos devem "aprender a ler suas próprias imagens" (LISSOVSKY, 1998, p. 33).

Utilizando a expressão "escovar a história a contrapelo", Benjamin também quer dizer que na recuperação do passado na memória, as condições dadas são as do momento presente. A lembrança não se encontra bloqueada e fechada na pureza original com que os fatos se deram. Ao contrário, Benjamin (1994, p. 15) considera que "um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois".

O passado, para Benjamin (1994a, p. 201), "só se deixa fixar [...] no momento em que é reconhecido", não como um tempo "homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras". A memória, neste sentido, é um movimento permanente de reconstrução, determinado pelas condições concretas e emocionais do sujeito, no momento presente.

Benjamin argumentou com muita propriedade a veia poética, a respeito do desejo que impele o observador a debruçar-se sobre a fotografia com o intuito de aprender "pistas" que o auxiliem na tarefa de recomposição da realidade na qual se insere o momento nela registrado.

Conforme considerou este pensador,

Apesar de toda a perícia do fotógrafo e de tudo o que existe de planejado em seu comportamento, o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com o qual a realidade chamuscou a imagem, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninhou ainda hoje em minutos únicos que podemos descobri-lo, olhando para trás (BENJAMIN, 1987, p. 94).

Em suas teses *Sobre o conceito de História*, Benjamin identifica pelo menos duas maneiras de nos referirmos ao passado. Existe uma modalidade de retorno ao passado como identidade ou como repetição. A identidade própria ao historiador historicista, identificado com as coisas mortas, e para o qual ilumina o presente; para o historiador que se identifica com a perspectiva da repetição, a história constitui-se no impasse entre a impossibilidade de repetir e a compulsão à repetição tanto no plano individual quanto coletivo.

A fotografia capta a expressividade do sujeito fotografado melhor que a arte do pintor. Isso leva à pintura redefinir suas técnicas e objetivos. O conceito de arte não pode deixar de ser técnico porque a

arte é para Benjamin (1987) experiência e percepção. "O materialismo histórico funda seu procedimento sobre a experiência, sobre o sano intelecto humano, sobre a presença do espírito e a dialética" (idem, 1991, p. 18). A técnica apresenta uma extensão, mas também uma desconfiança e uma problematização dos sentidos e da percepção. A fotografia tem contribuído amplamente com a educação e ao apuramento das percepções fisionômicas.

Em seu estudo sobre a transformação da superestrutura na civilização industrial avançada, está a verdadeira distinção de Benjamin a respeito das estéticas marxistas do século XX. O tema está intimamente ligado à revolucionária transformação ontológica da obra de arte moderna, conseqüente à sua incorporação aos processos de reprodução e extensão técnicas.

A fotografia é técnica e também arte. Nela convergem distinções estéticas e funções sociais: a fotografia como arte e a arte como fotografia. Benjamin viu que a repercussão da reprodução fotográfica da obra de arte é muito mais importante que a elaboração mais ou menos artística de uma fotografia.

Ela [a fotografia] é a filha do mundo do aparente, do instante vivido, e como tal guardará sempre algo do documento histórico ou científico sobre ele; mas ela é também filha do retângulo, um produto das belas-artes, o qual requer o preenchimento agradável ou harmonioso do espaço com sinais em preto e branco ou em cores. Neste sentido, a fotografia terá sempre um pé no campo das artes gráficas e nunca será suscetível de escapar deste fato (BRASSAI apud KOSSOY, 1989, p. 32).

*A Pequena história da fotografia* pode ser considerada no centro de tensão e convergência das motivações mais caras para Benjamin. Refletindo sobre as mesmas: a fotografia é um fragmento a mais, cotidiano ou disperso (a realidade, como a fotografia, é descontínua para Benjamin), da modernidade.

A fotografia, para recordar, para o testemunho, para colecionar, parece feita para afrontar o tempo (tema que tanto preocupou Benjamin em sua concepção antievolutiva e messiânica do mesmo e do progresso), uma verdadeira encruzilhada entre a ilusão do instante e a ilusão da eternidade.

Diz Benjamin:

[...] não é que o passado projete sua luz sobre o presente, ou o presente sobre o passado, senão que imagem é aquilo

em que o que tem sido se une fulmineamente com o agora em uma constelação. Em outras palavras: imagem é a dialética na imobilidade [...fotografia?], já que enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal, aquela entre o que tem sido e o agora é dialética, não de natureza temporal senão imaginal. Não é um discurso senão uma imagem descontínua, a saltos" [como a fotografia?] (BENJAMIN, 1987, p. 18).

A fotografia serve para testemunhar, através de um filtro cultural, ao mesmo tempo é a criação sobre um visível fotográfico. Representa o testemunho de uma criação, ao mesmo tempo que representa a criação de um testemunho.

O desejo de voltar ao passado se torna obsessão nos últimos escritos de Benjamin. O primeiro instrumento desta apropriação do passado pelo presente será a olhada e seu produto: a imagem, quer dizer, a imagem dialética. O historiador é um profeta que volta ao passado. Só anuncia o presente, mas o faz contribuindo a forjá-lo. O historiador materialista, quando examina o passado, tem ante seus olhos um monte de ruínas ou uma sucessão de desgraças, o que provoca a expressão de espanto que tem ficado fixada no rosto do anjo da história.

Se voltarmos às primeiras ideias de Benjamin sobre "a doutrina das semelhanças", entenderemos a fotografia como produção de semelhanças (ou uma interpretação da realidade), engendrada pelo homem com sua enorme capacidade de produzir semelhanças. Sua leitura exige capacidade ampliada de percebê-las, já que elas estão além do mundo das aparências.

## Do reflexo à mediação

Como fonte histórica, a fotografia pode ser analisada como mediação, sendo reflexo da realidade, meio de comunicação ou processo social complexo.

Uma diferente angulação acusa escolhas e intenções que tomam forma espacialmente, na imagem fotográfica. Por isso, fica bem distante a ideia de neutralidade conferida à imagem fotográfica, já que podemos dizer que o ponto de vista do fotógrafo produz uma determinada, deliberada e arbitrária posição da câmera.

O espaço fotográfico "físico-matemático" privilegia uma forma

de percepção espacial a partir de uma perspectiva linear, herdada da pintura renascentista.

[...] o enquadramento pode ser centralizado, descentralizado e oblíquo, proporcionando diferentes percepções do objeto, a exemplo do centralizado que valoriza o aspecto descritivo e tende a limitar a interpretação da imagem, já que o leitor não percorre com o olhar todo o espaço representado [...] (CIAVATTA, 2002, p. 60)

Diante de uma fotografia deste tipo, o leitor é projetado para o mesmo espaço de quem produziu a imagem sem perceber a força simbólica que o faz esquecer onde está.

Não podemos afirmar, ao analisar a fotografia enquanto fonte histórica, que os elementos básicos de uma composição fotográfica traduzem uma ou outra intenção discursiva. Temos por hipótese que é fundamental situar o objeto fotográfico no contexto espaço-temporal de sua produção, para ir além de seu sentido literal, e também procurar conhecer seu uso e apropriação, alargando sua compreensão social através de outras fontes históricas.

O historiador que utiliza a fotografia se preocupará em localizar nas imagens as dimensões, informações e relações que as análises históricas apoiadas em documentos escritos não conseguem atingir ou que atingem de modo diferente.

O que Mirian Moreira Leite (1993) procura é uma terceira forma de utilização da fotografia que a equipara à memória. É como a construção de um sistema radial em torno das fotos, colocando a fotografia num contexto de experiência que respeita as leis da memória, capaz de originar um grande número de associações que constituem e desdobram um acontecimento ou instituição. Acredita que a evocação de imagens (inclusive textuais) próximas, semelhantes ou associadas, possam funcionar como instrumentos reveladores ou indicadores do(s) sentido(s) das imagens fotográficas apresentadas. A “doutrina da semelhança” de Benjamin se aproxima neste procedimento que apresentamos, inclusive, utilizando o procedimento de tomar depoimentos dos retratados ou de seus descendentes.

A fotografia pode ser considerada como um tipo de linguagem que reduz a história vivida e ao mesmo tempo unifica-a através do quadro espacial recortado pelo fotógrafo, além de aproximar o olhar sobre determinados aspectos da experiência cotidiana.

Do modo como uma avaliação do que é passível de ser

fotografado e do que não é, é possível extrair daí uma hierarquia de figuras e atributos.

A organização das fotografias pode ser feita através de um tratamento sistemático de ordenações das fotos por sequências. Assim como dos arranjos temporais, o sentido das sequências pode provir da análise de seus dados espaciais.

Ciavatta observou um uso frequente do termo *mediação* em análises sociais, bem como uma escassez em seu tratamento teórico ou conceitual na literatura disponível. No entanto, quando corretamente utilizado, permanece mais ao nível da intuição do que da teoria. Em outros casos, o termo é utilizado como o entendimento de variáveis.

A mediação implica em uma perspectiva de análise que começa com a própria definição do objeto e não constitui, *stricto sensu*, solução para uma relação insuficiente de causalidade, empiricamente estabelecida (ou dada por hipótese) (CIAVATTA, 2002, p. 74).

A mediação é um momento importante na descrição e na particularização do objeto, a relação do aparente, singular ou contingente, com o processo mais compreensivo que o determina.

A ideia de que a possibilidade de se firmar no passado a experiência atual de um grupo se perfaz pelas mediações simbólicas. É o gesto, o canto, a dança, o rito, a oração, a fala que evoca, a fala que invoca. Com esta referência é possível salientar que o conceito de mediação não se aplica somente aos processos materiais, mas também aos fenômenos culturais e políticos. Sua especificidade está no processo que se articula com um conjunto de relações que são estabelecidas nos diversos níveis da vida humana e não no conteúdo da mediação.

Na concepção de fotografia como uma mediação, ou seja, como um processo social denso, produzido historicamente, é o conceito de essência e aparência que permite distinguir entre o conhecimento imediato e a concepção do conhecimento mediado pelos processos que o constituem. Para nós, a realidade se apresenta com a visibilidade do aparente, com o que é visto, com o que mostra ao tato, aos sentidos, às qualidades exteriores ou com uma representação constituída do objeto. Somente na busca das relações ocultas no objeto, é possível chegar à “coisa em si”. Assim, o pensamento dialético distingue entre o conceito da coisa de sua representação, que não representa a distinção de duas formas e

dois graus de conhecimento de realidade, mas sim duas qualidades da práxis humana. O ser humano não é um sujeito cognoscente abstrato, mas um indivíduo histórico que interfere com sua prática e objetivamente (CIAVATTA, 2002, p. 76).

O mundo dos fenômenos externos é o mundo "claro-escuro de verdade e engano". Nele se revelam a superfície dos processos, a práxis fetichizada e o mundo das representações, que não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social do homem. O elemento próprio da fotografia é o duplo sentido, porque o fenômeno indica a essência, mas também a esconde. A essência, que não se dá imediatamente à compreensão, é mediata ao fenômeno. Mesmo sendo a realidade a unidade da essência e aparência, a manifestação da essência se dá em algo diferente do que é. Desse modo, o reconhecimento do objeto é a revelação de sua estrutura social. Nesse sentido podemos dizer que este é o caminho para a construção do conceito de objeto.

O papel da intertextualidade, da busca de outras visões e outros discursos sobre o mesmo objeto, é a contribuição a ser dada no sentido de resgatar o invisível. Desse modo, juntamente com as identificações básicas das fotografias, devemos buscar fontes historiográficas, orais e literárias que possam dar o contexto histórico-social e cultural das imagens. Dessa forma, encontramos múltiplas relações que produzem cada fotografia, entendendo melhor seu sentido histórico e os significados que assimilamos ao admirá-las.

## O paradigma indiciário

Ao analisar a fotografia sob o paradigma indiciário, devemos ter presente a discussão sobre o conceito de totalidade social e a questão metodológica da relação entre o todo e as partes, entre o singular ou o particular e o universal. O uso de indícios ou vestígios na reconstrução histórica é quase um exercício de "adivinhação" através de frações mínimas.

Estamos falando de um trabalho refinado de pesquisa empírica de dados ou documentação, de cuidadosa reflexão de modo a permitir ir além do visível e aparente, do que é compreendido diretamente. É a dedicação aos vestígios marginais, aos fragmentos e detalhes considerados reveladores de um universo maior. O conhecimento



historiográfico é indireto e conjectural, já que somente vê aspectos da sociedade através de fragmentos e vestígios (CIAVATTA, 2002).

Sendo a fotografia uma interpretação de determinado recorte do passado, ela é fruto das representações de determinado indivíduo ou grupo, e é isto que interessa ao historiador, como já nos alertava Marc Bloch (1965, p. 58), ao perceber que

[...] a investigação histórica, à medida que progredia, foi levada a confiar cada vez mais na segunda categoria de testemunhos, isto é, nas testemunhas que não pretendiam sê-lo. [...] neste caso a deformação - a admitir-se que exista - não foi especialmente concebida a pensar na posteridade. E sobretudo os indícios que, sem premeditação, o passado vai deixando ao longo do caminho, não nos permitem apenas suprir os relatos, quando estes não existam, ou verificá-los, se a verdade deles é suspeita.

Mesmo considerando a compreensão da fotografia enquanto símbolo, parece-nos que salientar a singularidade da fotografia enquanto signo indiciário pode nos ajudar a pensar a questão da interpretação que os homens do século XIX faziam da imagem fotográfica. A fotografia, a partir da abordagem indiciária, não ilustraria a realidade; entretanto, ela é um traço singular que atesta a existência do objeto e o designa. Neste sentido, a fotografia não ilustra a realidade, mas sim a realidade é que ilustra a fotografia e este registro acaba instaurando uma outra realidade já que o que nos fica do passado são apenas esses vestígios.

Ciavatta (2002) acredita que podemos compreender o mundo social através de pistas que nos apresentam, para relacioná-las entre si e com outros processos mais abrangentes, caso a compreensão não possa ser feita de forma direta.

## Ambiguidade fotográfica

O que se escolhe do real, com seu respectivo tratamento estético, a preocupação com os componentes do quadro, a composição dos planos, enfim, o planejamento icônico daquilo que irá ser impresso no papel fotográfico, são fatores que irão definir decisivamente a atuação do fotógrafo enquanto filtro cultural. Esse registro da "realidade" acaba por documentar a própria atitude do

fotógrafo, como o seu estado de espírito e ideologia, que acabam transparecendo em suas imagens.

Entendido como uma estrutura espaço-temporal, o texto visual traz em si uma escala de valores, uma orientação do que deve ser olhado e muitas vezes de como deve ser olhado, a partir da escolha do fotógrafo. As imagens fotográficas se constituem instrumento ideológico, pois estruturam a comunicação visual.

[...] entre o objeto e a sua representação fotográfica interpõe-se uma série de ações convencionalizadas tanto culturalmente como historicamente, [...] há que se considerar a fotografia como uma determinada escolha realizada num conjunto de escolhas possíveis, guardando esta atitude uma relação estreita entre a visão de mundo daquele que aperta o botão e faz "clic" (MAUAD, 1996).

Ao escolher o objeto a ser fotografado, o ângulo, a profundidade e a iluminação da imagem, a disposição do objeto no espaço fotográfico, o tema e o lugar, o fotógrafo constitui sua linguagem que estará ligada a um trabalho de produção ideológica.

As fotografias não são meros espelhos mudos e inocentes daquilo que flagram, nem são habitantes de um reino paralelo à realidade. Embora tenham, de fato, um certo poder de duplicar o real, essa duplicação é geradora de ambiguidades insolúveis (SANTAELLA; NÖTH, 2001, p.128).

Porém, os mesmos autores admitem que "se as imagens não podem dizer a verdade, também deve ser impossível usá-las para transmitir uma mentira" (ibidem, p. 197).

O poder que as imagens exercem sobre o pensamento já era descrito em 1895, quando Gustave Le Bon, descreveu a imagem como um meio de manipular as mentes da massa:

As massas só podem pensar e ser influenciadas através de imagens. Somente as imagens podem amedrontá-las ou persuadi-las, tornando-se as causas de suas ações [...] Para elas, o irreal é quase tão importante quanto o real [...] (apud SANTAELLA; NÖTH, 2001, p.195).

Um bom exemplo de maquiagem da realidade através da fotografia, impregnada de interesses ideológico-partidários, é o caso de Augusto Malta, fotógrafo oficial da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro no governo de Francisco Pereira Passos.

Em 1903, o então prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Francisco Pereira Passos, se impressiona com o trabalho de Augusto Malta e cria o cargo de fotógrafo da prefeitura, concedendo-lhe o cargo público para registrar

[...] a execução e a inauguração de obras públicas, [...] estabelecimentos ligados ao Município (escolas, hospitais, asilos), prédios históricos que seriam demolidos, festas organizadas pela prefeitura (escolares, religiosas, inaugurações e comemorações públicas e cívicas) e ao mesmo tempo como flagrantes do momento, como ressacas, enchentes, desabamentos (MALTA, 1977, p. 5).

Além de imagens do cotidiano da cidade, Augusto Malta tinha a função de fotografar construção e demolição de prédios, bem como iniciativas tomadas pelos governos municipal e federal, festividades e inaugurações. Essas imagens tinham como objetivo dar credibilidade às opiniões e realizações do poder público, modelando determinada anatomia no Estado. Esse novo corpo social deveria ser ajustado dentro de uma civilidade com aspirações de uma sociedade que pretendia se modernizar segundo os ideais burgueses europeus.

As imagens produzidas por Malta foram bens simbólicos de grande importância ao projeto político daquela época. Suas fotografias realçavam o contraste entre a velha cidade – quiosques, ruelas, cortiços, etc. – com a que se construía em nome da modernização e, assim, em certo sentido, imprimia organização naquela realidade social e urbana, contribuindo para a construção da ordem social.

Entretanto, a fotografia não é espelho fiel da realidade, mas sim uma representação visual dela. O dado de realidade material impresso no papel sensível, é resultado de uma escolha realizada pelo fotógrafo, mediada, no caso particular de Malta, pela prefeitura da cidade, agência contratante de seus serviços.

A interferência nas imagens produzidas, não apenas pela mediação mas também pela plena concordância de Malta com os projetos da prefeitura, era muito clara. Os comentários em forma de legendas, escritos direto nas fotos ou nos negativos, eram julgamentos ideológicos ao que fotografava.

Um exemplo marcante dessa interferência pode ser encontrado em entrevista concedida ao jornal O Globo, em 1.º de agosto de 1936, quando Malta recorda os efeitos imediatos de seus signos visuais e verbais contidos em suas fotografias:

[...o prefeito] lia as indicações e sugestões com que me atrevia marginalizar as fotografias que lhe enviava, escrevendo ao pé dos pardieiros:

'— Está pedindo picareta!'

(e o prefeito lhe respondia ao ver a fotografia)

'— Malta você tem razão! Amanhã teremos picareta!'

Sugerir demolição através de imagem e palavras eliminam dúvidas quanto à emissão da mensagem do fotógrafo, que toma partido, explicitando de forma clara seu ponto de vista.

Analisando o mutismo<sup>2</sup> da imagem visual nas cenas produzidas por Eisenstein e Vertov, cineastas russos, Deleuze (1990, p. 268-268) conclui que essa imagem é “naturalizada, na medida em que nos dá o ser natural do homem na História ou na sociedade, enquanto o outro elemento [a legenda] entra num ‘discurso’ necessariamente escrito, ou seja, lido e posto em estilo indireto”. Talvez o estilo de Malta não fosse tão indireto como no caso da narrativa daqueles tempos de cinema “silencioso”, ou “surdo”.

Outro fato marcante a respeito da parcialidade da fotografia oficial de Malta é o dos quiosques incendiados pelo povo, no Largo de São Francisco, fotografados e sarcasticamente legendados da seguinte forma: “O cadáver do kiosque 124, que teve a feliz ideia de tentar ridicularizar o Dr. Passos. O povo deu uma lição de mestre”; e na outra fotografia: “Por causa do 124, o kiosque vizinho deliberou-se suicidar-se também; o povo auxiliou-o com um pouco de kerosene e um phosphoro”. Essa reação popular, exaltada sob forma de legenda, deve-se ao fato de o proprietário do kiosque 124 haver feito alguma inscrição sobre uma lata velha desrespeitosa ao ex-prefeito. Esse episódio desencadeou a queima de outros quiosques no centro da cidade, no dia seguinte à saída de Pereira Passos da prefeitura (SILVA, 1998, p. 71). Tratou-se, na verdade, segundo a Gazetilha de 17 de novembro de 1906 (apud DEL BRENNNA, 1985, p. 551), de um grande mal-entendido: “Alguém, que não se sabe quem é, pendurou ao quadro [do ex-prefeito] uma lata velha, atrás da qual havia inscrições desrespeitosas em relação ao Sr. Dr. Passos”.

Os quiosques desagradavam parte da sociedade, por concentrar grande parte da população pobre da cidade e não corresponder aos modelos de modernidade propostos naquela ocasião. Na visão do escritor Luiz Edmundo (apud SILVA, 1998, p. 73), o kiosque era uma

<sup>2</sup> Nesse caso, uma referência à utilização de legendas escritas nos filmes mudos nas três primeiras décadas do século passado.

improvisação achamboada e vulgar de madeiras de zinco, espelunca fecal, empestando à distância e em cujo bojo vil um homem se engaiola, vendendo ao pé rapado - vinhos, broas, cafés, sardinha frita, côdeas de pão dormido, fumo [...].

Ao recortar um aspecto daquela realidade, através da visão de mundo do fotógrafo oficial, era construída uma interpretação sobre ela. A interpretação do conteúdo das imagens produzidas criava códigos de representação social que, depois de circular na sociedade, passariam a ser tema de novas fotografias. Esse processo contínuo e dialético entre quem produz e quem recebe, da construção e da reconstrução, povoou o imaginário social daquela sociedade.

## Arte e técnica de iludir

Ao falarmos de fotografia, dois nomes são apresentados com esse interesse em comum, mas com objetivos diferentes: Niépce e Daguerre. O primeiro se ocupou dos aspectos técnicos enquanto que o outro, como homem do ramo das diversões, interessou-se pelo caráter entretecedor que a fotografia poderia proporcionar ao grande público. A partir daí, a fotografia sempre esteve no centro das discussões referentes aos seus usos e funções. Já no século XIX, a difusão da fotografia colocou em xeque a arte da pintura, haja vista o poder de reprodução, incontestável, do real naquela sociedade marcadamente naturalista.

Com o pensamento da época de que era a imagem fotográfica prova incontestável do fato acontecido, isso a transformou em um duplo da realidade, em um espelho, cuja magia estava em perenizar a imagem que refletia. Uma cópia perfeita do mundo e dos fatos como queriam os positivistas da época.

Durante muito tempo a fotografia foi adotada nas diferentes ciências como prova incontestável de realidade. Foi largamente utilizada para estudos antropológicos, como prova criminal, identificação social. Na vida privada e social o registro da condição de vida e de poder, meticulosamente calculada através de cenários, poses e olhares.

Existe entre o sujeito que olha e a imagem por ele elaborada, muito mais que os olhos podem perceber. Essa ideia de que o que está impresso em uma fotografia revela a realidade pura e simples, vem

sendo criticada de longa data por diferentes áreas do conhecimento.

Esse estatuto de analogia do real deixará de ser aceito por vários estudiosos, dentre os quais Pierre Bourdieu, que tenta explicar por que a representação fotográfica possui essa “impressão da realidade”.

É demasiado fácil mostrar que esta representação social tem a falsa evidência das pré-noções; de fato, a fotografia fixa um aspecto do real que não é mais que o resultado de uma seleção arbitrária, e em consequência de uma transcrição [...] a fotografia é um sistema convencional que expressa o espaço segundo as leis da perspectiva (é preciso dizer, de uma perspectiva) e os volumes e as cores por meio de gradações do preto e do branco (BOURDIEU apud SILVA, 1998, p. 22).

Para Bourdieu, mesmo recortando um aspecto do real, jamais poderemos perder de vista a dimensão representativa desse tipo de imagem, além de sua carga ideológica. O processo de construção de representações apresenta um resultado que é muito mais do que uma expressão figurativa; é um modo de ver a realidade.

Para Arlindo Machado (1984),

[...] ao invés de exprimir passivamente a presença pura e simples das coisas, as câmeras constroem representações [...] Porém, com uma diferença fundamental, que constitui o alvo principal de nossas investigações: uma vez que a imagem processada tecnicamente se impõe como entidade “objetiva” e “transparente”, ela parece dispensar o receptor do esforço da decodificação e do deciframento, fazendo passar por “natural” e “universal” e que não passa de uma construção particular e convencional.

Como qualquer produto cultural, as fotografias possuem sua dimensão simbólica. Há que se perceber a dimensão de classe bem como o papel da ideologia na produção do sentido, a partir da composição da mensagem.

Essa relação, que envolve o fotógrafo, a fotografia e o espectador, é como uma balança: a fotografia é o eixo central, mas dependendo da forma como será produzida ou interpretada penderá mais para um lado que para o outro. E por que não se equilibrar em sua aparente neutralidade?

Alain Bergala analisa as fotografias históricas fazendo denúncias do que ele chamou de “a parte ‘encenada’ das imagens que

marcaram a história". Segundo ele, essa encenação é garantida pelo modo como o fotógrafo se integra na ação, congelamento da imagem, distorções produzidas pelos vários tipos de lente, que aliados ao texto impresso, produzem uma determinada versão dos fatos históricos que, dado o realismo fotográfico, garantem o estatuto de verdade anunciada (apud MAUAD, 1996, p. 78).

Cotidianamente, consumimos imagens fotográficas que nos impressionam, nos emocionam, nos incomodam. Fotografias em revistas e jornais que nos imprimem diferentes sentimentos que, com seu amplo poder de comunicação, ficam, definitivamente, registradas em nosso espírito.

## A imagem da história

Diante da necessidade da história em problematizar temas que são pouco comuns na historiografia tradicional, houve a necessidade de abrir o leque de opções na busca de novas fontes, além de adotar abordagens menos convencionais enquanto se aproximava das demais ciências sociais na busca de uma história mais ampla.

Novos temas passaram a fazer parte do elenco de objetos do historiador, dentre eles a vida privada, o cotidiano, as relações interpessoais etc. Uma micro-história que, para ser narrada, não necessita perder a dimensão macro, a dimensão social, totalizadora das relações sociais (MAUAD, 1996, p. 81).

O relato oral, a iconografia, os diários e a literatura oferecem amplas possibilidades enquanto fontes históricas, mas demandam do pesquisador uma habilidade de interpretação com a qual ele não está preparado. É necessário que o educador pesquisador seja também historiador, antropólogo, sociólogo, semiólogo e que tenha grande perspicácia para relativizar, desvendar redes sociais, compreender linguagens, decodificar sistemas de signos e decifrar pistas sem, no entanto, perder a visão do todo.

Em relação às questões que complicam e enriquecem o trabalho do pesquisador que se dedica ao trabalho com fontes não verbais, Michel Vovelle acredita que as interrogações hoje apresentadas revelam mais "uma prova de saúde do que de enfermidade" (apud MAUAD, 1996, p. 83).

## Revelando a história da educação

Independentemente se o registro fotográfico foi feito para documentar uma passagem ou representar um estilo de vida, a fotografia é um testemunho válido. Entretanto, a fotografia deve ser considerada, simultaneamente, como imagem/documento e como imagem/monumento. Ela é considerada “documento” como índice, como a marca material passada, onde objetos, pessoas e lugares nos informam sobre os aspectos desse passado. E é considerada “monumento” quando se torna um símbolo, ou seja, aquilo que no passado foi eleito como a imagem a ser perpetuada no futuro (MAUAD, 1996, p. 85).

É evidente que no caso da fotografia o autor é o fotógrafo, que é uma categoria social, profissional ou amador, oficial ou autônomo, da imprensa ou não. Seu controle sobre a câmara fotográfica impõe uma competência mínima ligada, fundamentalmente, à manipulação de códigos convencionalizados social e historicamente para a produção de uma imagem possível de ser compreendida. No início, o controle era exercido por um grupo seleto de profissionais que, além de transportar pesados aparelhos, produziam eles próprios o material de trabalho, inclusive a sensibilização das chapas, que eram de vidro. Com o tempo, as câmaras se tornaram compactas aumentando o número de profissionais e usuários da fotografia.

Deve ser levado em conta que o controle dos meios técnicos de produção cultural envolve tanto aquele que detém o meio, quanto o grupo ao qual ele serve, caso seja um fotógrafo profissional. Assim, poderíamos afirmar que o controle dos meios técnicos de produção cultural foi exclusividade da classe dominante, até meados do século passado.

A fotografia é uma fonte histórica que demanda um novo tipo de crítica e uma nova postura teórica de caráter transdisciplinar. As imagens por ela geradas são históricas e dependem das variáveis técnicas e estéticas do contexto que as produziram, assim como das diferentes visões de mundo que concorreram no jogo das relações sociais.

Um dia [as fotografias] já foram memória presente, próxima àqueles que as possuíam, as guardavam e colecionavam como relíquias, lembranças ou testemunhos. No processo de constante vir a ser recuperam o seu caráter de presença, num novo lugar, num outro contexto e com



uma função diferente. Da mesma forma que seus antigos donos, o historiador entra em contato com este presente/passado e o investe de sentido, um sentido diverso daquele dado pelos contemporâneos da imagem, mas próprio à problemática a ser estudada. Aí reside a competência daquele que analisa imagens do passado: no problema proposto e na construção do objeto de estudo. A imagem não fala por si só; é necessário que as perguntas sejam feitas (MAUAD, 1996, p. 91).

Na correlação entre as fotografias buscamos montar, ainda que incompleta (e sempre será incompleta), a teia de relações através dos retalhos do cotidiano nele contidos.

A fotografia deve ser considerada como produto cultural resultante de trabalho social de produção sócio-cultural. Toda produção da mensagem fotográfica está relacionada aos meios técnicos de produção cultural. Ela acredita que a fotografia pode contribuir para a difusão de novos comportamentos e representações da classe que controla tais meios.

A fotografia deve passar pelos trâmites da crítica externa para, então, ser organizadas em séries, mantendo certa cronologia. Essas séries devem dar conta de um grande universo de imagens, mantendo sua homogeneidade e um certo critério de seleção, procurando não misturar tipos diferentes de fotografia. Em seguida, é feita a análise do material.

Por ser a fotografia uma comunicação não verbal, cujo signo constitutivo é a imagem produzida pelo homem, ela se pauta em códigos convencionalizados socialmente, possuidora de um caráter conotativo que remete às formas de ser e agir do ambiente no qual estão inseridas como mensagens.

Toda a imagem é histórica. O marco de sua produção e o momento da sua execução estão indefectivelmente decalcados nas superfícies da foto, do quadro, da escultura, da fachada do edifício (MAUAD, 1996, p. 98).

Não é viável o estudo das imagens sem estudar a historicidade desta imagem. Nosso objetivo, mesmo não seguindo o método iconológico proposto por Panofsky (1991), é a reflexão sobre a dimensão histórica da imagem fotográfica e as possibilidades efetivas de sua utilização na composição de algum conhecimento sobre o passado. Escolhemos um caminho, proposto dentro de um conjunto de reflexões possíveis.

Há apenas pouco tempo, a imagem iconográfica vem sendo explorada como fonte histórica na área de educação. Inicialmente os trabalhos se concentraram mais na atividade de identificação e organização de acervos fotográficos e de outros tipos de fontes. Em geral, as referências para o estudo das imagens iconográficas são da área de comunicação e ciências sociais.

Pouco a pouco as ciências da educação vêm procurando utilizar-se da imagem fotográfica como elemento de valorização na medida em que entende a fotografia como um objeto que reproduz o objeto original; um é o objeto real e o outro, a imagem, construção material e simbólica, enquanto imagem, e material enquanto fotografia, produto de um aparelho ótico, produzida por um sujeito que muito bem pode prestar-se para a investigação no campo da educação, principalmente em sua história.

Entendemos, como outras produções sociais, a fotografia como objeto ideologizado. Nela estão contidas concepções de mundo, visão de classes, grupos, famílias, indivíduos e de culturas. Tentar identificar o grau exato de sua objetividade, ou sua subjetividade, é pouco prudente. Ao avaliar as interferências externas e o seu valor estético estamos submetidos ao inconsciente desejo que direciona sem se mostrar.

Ao incorporar a racionalidade matemática em sua produção, é como se a fotografia gozasse de suposta neutralidade assegurada pela ciência. "A máquina, na sociedade capitalista emergente, dava garantia de cientificidade aos seus produtos", e a câmara fotográfica é "apenas um eco tardio dessa hipóstase" (MACHADO apud FRANCO, 1993, p. 70-71).

Seriam as imagens mais vivas que as próprias pessoas? "Vivemos segundo um imaginário generalizado". Barthes acredita que as sociedades ditas avançadas se caracterizam hoje pelo consumo de imagens e não de crenças como era no passado (1984, p. 173).

Vivemos em uma cultura da imagem que se universaliza, a tal ponto que as pessoas e suas obras só parecem existir quando divulgados e exibidos nos grandes meios de comunicação. Daí, a importância em destacar o potencial mobilizador da fotografia, principalmente se nos remetermos a décadas passadas, quando as fotos foram produzidas, em um tempo no qual o cinema era mudo, ou recém iniciava seu processo de sonorização.

Ser absorvido pelo mundo "paralelo" e aurático que a

fotografia proporciona é inevitável para o pesquisador. Em nosso caso particular a pesquisa sobre as fotografias remanescentes da Escola de Aprendizes Artífices de Campos, nos leva a um mundo não vivido, mas que pouco a pouco é reescrito, narrado e “percebido”. Passa a ser uma difícil tarefa postar-se fora desse mundo com a mirada neutra do pesquisador. Esta simbiose (dialética) de ter que estar fora onde/ quando justamente o que buscamos é compreender seu interior vivido, o ambiente daquele mundo cotidiano de décadas passadas

[...] quando percorremos as coleções sobre seus escolares, jovens aprendizes, filhos de trabalhadores, semelhantes aos trabalhadores precoces de hoje. Ao impacto das fotos, no primeiro momento, de nada nos vale toda a teoria da alienação do trabalho, da servidão do trabalhador na sociedade industrial em formação naquela época. O problema do pesquisador está em ir além da sedução, da vivência estética e desvelar a história subjacente, oculta no seu “mundo encantado” (FRANCO, 1993, p. 72).

Na linguagem fotográfica, sua leitura tem que ir além do mundo das aparências, nela os significados podem ser extremamente obscuros, muito embora vejamos toda a nitidez possível do significante.

Apesar de toda a perícia do fotógrafo e de tudo que existe planejado em seu comportamento, o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem **a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamuscou a imagem**, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje em minutos únicos, há muito extintos, e com tanta eloquência que podemos descobri-lo olhando para trás. A natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar [...] (BENJAMIN, 1994, p. 94) [grifo nosso].

[As fotografias] se transformaram em criações coletivas tão possantes que precisamos diminuí-las para que nos apoderemos delas (ibidem, BENJAMIN, 1994, p. 104).

Ao entendermos a realidade como “a síntese de múltiplas determinações”, estaremos admitindo, implicitamente, que a apreensão do objeto, na sua aparência, não esgota toda a realidade. O que ora apresentamos é o real construído sobre a escola do trabalho através de fotografias que “revelam o real desdobrado na sua existência oculta e fetichizada” (FRANCO, 1993, p. 77).

Além da busca criteriosa na identificação das fontes, é

também importante buscar as identificações que se encontram “guardadas” nas imagens, inclusive a interpretação. Benjamin, ao tratar das legendas nas fotografias, fala nas injunções implícitas para a autenticidade de foto. A legenda intervém, “introduzida pela fotografia para favorecer a literação de todas as relações da vida e sem a qual qualquer construção fotográfica corre o risco de permanecer vaga e aproximativa”. Não se tornará a legenda a parte mais essencial da fotografia? (BENJAMIN, 1994, p. 107).

Sobre a importância da identificação nas fotos Pierre Sorlin afirmou em entrevista que

A imagem é muda. Diante de uma fotografia podemos imaginar muitas coisas diferentes. Pode parecer provocativo, mas insisto em dizer que a imagem não informa; quem informa é a palavra. Uma imagem sem data, sem autor, sem história, é inutilizável (BENTES apud FRANCO, 1993, p. 78).

Enquanto há na escola pessoas que se recordam dos acontecimentos registrados ou fotografados, sobressai um pouco mais o conteúdo latente da fotografia. No entanto, o desaparecimento dos referentes emudece a imagem que sobrevive apenas em seu conteúdo manifesto.

Quando não existe um narrador que mostre pistas, as fotografias ficam reduzidas a registros de uma memória pública, genérica, impessoal e anônima. O desinteresse pela foto sem identidade só poderá se modificar em razão de algum detalhe ou pela eventual qualidade técnica e estética.

Em nosso estudo, a legenda não tem o caráter de texto explicativo sobre as fotos. Mesmo o rigor cronológico não pode ser observado em todas as imagens, salvo quando se dá reconhecimento da autenticidade daqueles espaços, dos hábitos e do contexto observado em cada fotografia, com seu lado oculto, “vago e aproximativo” (FRANCO, 1993, p. 79).







*Atelier de costumes de scène*



# CAMINHOS METODOLÓGICOS

...na Presultra ...





O procedimento que organiza o presente trabalho considera a documentação legal, arquivos e documentação da Instituição, jornais periódicos, fotografias, além de entrevistas com ex-alunos e ex-professores.

Através das entrevistas realizadas com ex-alunos e ex-professores, a pesquisa buscou ampliar suas fontes para guardados pessoais, como fotografias documentos. Como os recursos imagéticos são importantes para a ampliação na compreensão do objeto de estudo – Escola de Aprendizes Artífices de Campos – as fotos remanescentes da própria Instituição foram merecedoras de grande atenção.

As fotografias remanescentes da Instituição foram classificadas em quatro categorias distintas, quais sejam: arquitetura escolar; classes de alunos; professores e administrativos; e eventos escolares, como sugerido por Souza (2001).

Chamamos a atenção para os graus de liberdade que o processo metodológico de análise fotográfica exige. Ciavatta fala de “indicações metodológicas”, já que essa questão é um aspecto em elaboração. Deve haver sim uma coerência interna na escolha e combinação dos elementos de pesquisa (2002, p. 40-42). Para Mauad, toda metodologia está longe de ser um receituário estrito e se aproxima mais a uma receita de bolo, “na qual cada mestre-cuca adiciona um ingrediente a seu gosto” (1996, p. 97).

Propomos em nosso trabalho a abordagem histórico-semiológica, observando procedimentos de organização do material, análise descritiva e análise referencial, e utilizando a fotografia como mediação, sob o paradigma indiciário, em sua análise.

O complemento dos dados deve ser atribuído a outras fontes além do fascínio das imagens fotográficas. Sempre que possível, identificamos a fotografia e o fotógrafo, data e local, a historiografia sobre a época, o recurso à história oral, quando houve, convidamos contemporâneos para “ler” na fotografia o que não é visível, a imprensa, as obras literárias reveladoras do simbolismo e das emoções da época. E ter, como em Ciavatta, “a humildade para reconhecer o mistério e a incompletude de todos esses caminhos” (2002, p. 126).

A imprensa local, através dos jornais de época, constituiu outra importante fonte de investigação, sobretudo do ponto de vista de como a sociedade percebia a Escola de Aprendizes Artífices em Campos. Sobre esta fonte, não esperávamos encontrar imagens que pudessem contribuir com nossa pesquisa, devido às limitações técnicas do período no que diz respeito à reprodutibilidade técnica da fotografia.

O trabalho com essas fontes se viabiliza, considerando a insuficiência de textos e documentos do período em foco.

## Sobre a imagem fotografada

Através da metodologia histórico-semiológica, nossa primeira preocupação foi a montagem de um *corpus* para analisar as fotografias obedecendo a um recorte temporal, guardando entre si uma homogeneidade a fim de esgotar o sistema completo de semelhanças e diferenças dos elementos que contém. O *corpus* foi organizado através de temas ou categorias.

Organizamos nossa análise com base no plano da expressão onde buscamos compreender os significados das opções técnicas como tamanho, formato, posição, direção, enquadramento, nitidez, planos. Em nosso trabalho, o plano de conteúdo aparece para complementar nosso quadro analítico e nele consideramos a relação dos elementos da fotografia com o contexto no qual se insere, analisando, assim, o corte temático e o corte temporal, como o local retratado, o tema, as pessoas, os objetos, os atributos das pessoas, os atributos da paisagem.

Neste estudo, agrupamos as fotografias para análise na classificação geral. Esse agrupamento refere-se à composição do espaço fotográfico, ligado ao aparato técnico utilizado e aos recursos de enquadramento, nitidez, fotografia instantânea ou posada, e planos fotográficos. Inclui também o aspecto físico e social da mensagem fotográfica, onde são analisados os locais fotografados, as pessoas e suas relações no ambiente escolar.

O agrupamento das fotografias nos ajuda na análise geral do material, inclusive possibilitando o afastamento necessário do pesquisador em suas emoções, assim como da memória revelada a partir da intertextualidade que se estimula através da história oral e da pesquisa na imprensa periódica.

A imagem fotográfica – testemunho visual das aparências, como informação e como fonte de recordação e de emoção –, associa-se à memória e introduz uma nova dimensão no conhecimento histórico, obtido, tradicionalmente, pela linguagem oral e, principalmente, pela escrita. Pollack (apud CIAVATTA, 2001, p.36) trata dos processos e dos atores que intervêm na formalização e consolidação da memória.

Ele ressalta a importância da história oral para o desabrochar das “memórias subterrâneas” represadas pelas imposições da ordem social. E é sobre a complementaridade das fontes que tratamos a seguir.

## Fontes complementares

Utilizamos-nos de fontes alternativas como a história oral e a imprensa periódica, cuidando para que houvesse coerência interna na escolha e combinação dos elementos pesquisados. Sabemos que a escolha de combinação entre fontes diversas implica o reconhecimento da incompletude da informação de cada uma delas. Mas sabemos também que a utilização destas fontes aliadas à fotográfica é fundamental para a reconstrução da memória. Essa variedade de tipos de material se mostra de muita utilidade, pois fornece uma visão de conjunto do fenômeno muito mais rica que apenas uma fonte de dados conseguiria alcançar.

## Sobre a história contada

A história oral e as memórias não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas um campo de possibilidades que são compartilhadas, quer sejam elas reais ou imaginárias. É natural que exista uma dificuldade para organizar as possibilidades em esquemas compreensíveis e rigorosos, haja vista que, a cada momento, as lembranças apresentam diferentes destinos possíveis na mente das pessoas. Os sujeitos percebem estas possibilidades à sua maneira, e se orientam de modo diferente em relação a elas. Essas diferenças individuais, no entanto, nos fazem lembrar “que a sociedade não é uma rede geometricamente uniforme como nos é apresentada nas necessárias abstrações das ciências sociais” (PORTELLI, 1996, p. 72), mas se parecem com mosaicos onde cada fragmento (cada sujeito) é diferente dos demais, ainda que tenha muitas coisas em comum com eles, na busca pelos pontos semelhantes como pelas diferenças. Trata-se de uma representação do real que não é muito fácil de gerir, ainda que nos pareça mais coerente, tanto pelo reconhecimento da subjetividade, como pela realidade objetiva dos fatos.

As entrevistas de história oral são tomadas como fontes para a

compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. Fazem parte de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, ao lado de memórias e autobiografias, que permitem compreender como indivíduos experimentaram e interpretam acontecimentos, situações e modos de vida de um grupo ou da sociedade em geral. Isso torna o estudo da história mais concreto e próximo, facilitando a apreensão do passado pelas gerações futuras e a compreensão das experiências vividas por outros.

O trabalho com a metodologia de história oral compreende todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos. Exige, antes, a pesquisa e o levantamento de dados para a preparação dos roteiros das entrevistas. Quando a pesquisa é feita por uma instituição que visa a constituir um acervo de depoimentos aberto ao público, é necessário cuidar da duplicação das gravações, da conservação e do tratamento do material gravado.

Apesar de todo o cuidado na elaboração das entrevistas não é simples trabalhar com a imprecisão da memória das datas. Muito menos com o fato, quando este é relatado sem a segurança desejada. Restam-nos as aproximações das informações obtidas em seu sentido coletivo e significados mais gerais.

Os relatos trafegam na memória, no tempo e no espaço, com a mesma desenvoltura, ao abordar o passado mais remoto, os anos mais recentes e o presente.

As referências misturam-se nessa multiplicidade de vivências, em tempos que apenas aproximadamente são realizados. Nem por isso é menos rica a referência ou a ressonância interior provocada pela imagem, a revelação de áreas ocultas da fotografia, das presenças não reveladas, da teia de relações vividas naquela escola (FRANCO, 1993, p. 88).

## Sobre o que foi escrito

Entendemos que a imprensa permite o “reconstruir” da história, trazendo à tona alguns modelos de funcionamento no campo educacional, constituindo-se num recurso valioso para enriquecer as análises no campo da história da educação, por veicular uma grande quantidade de informação, pela proximidade dos acontecimentos, pelo caráter veloz e polêmico de suas informações e pelo poder de

intervenção na realidade. Constitui-se, dessa forma, num excelente observatório para se estudar.

A imprensa periódica vem sendo (re)visitada por pesquisadores, pelo fato de, na maioria das vezes, estar diante de reflexões muito próximas dos acontecimentos. A análise da imprensa permite o contato com discursos situados, tanto no âmbito macro do sistema, como na esfera micro das experiências humanas. É o lugar onde a regulação coletiva se faz permanente, pois seus organizadores e produtores procuram equilibrar o que ela quer veicular para o leitor conhecer, atendendo, ao mesmo tempo, aos interesses e expectativas de quem o consome. Assim,

os meios de comunicação coletiva, através dos quais mensagens jornalísticas penetram na sociedade, bem como os demais meios de reprodução simbólica, são 'aparatos ideológicos', funcionando, se não monoliticamente atrelados ao Estado, [...] pelo menos atuando como uma 'indústria da consciência', [...] influenciando pessoas, comovendo grupos, mobilizando comunidades, dentro das contradições que marcam as sociedades. São, portanto, veículos que se movem na direção que lhes é dada pelas forças sociais que os controlam e que refletem também as contradições inerentes às estruturas societárias em que existem (MELO, 1994, p. 67).

Diante dessas características, o espaço jornalístico configura-se, primeiramente, por ser um meio de transmissão de informações, não sendo ele neutro e imparcial, perante os acontecimentos, e não estando à margem da realidade social e política. E, também, por serem formadores e reguladores da opinião pública, pelo fato de veicularem análises a respeito da vida política, educacional, comercial, moral, religiosa, entre outros. Na verdade, constitui um instrumento de veiculação e manipulação de interesses diversos (públicos e privados), passa a atuar na vida social e, conseqüentemente, não fica alheio à realidade histórica, na qual está inserido.

A imprensa periódica (jornais e revistas) pode contribuir para estudos reflexivos sobre a trajetória da educação, pois através dela manifestam-se, de um modo ou de outro, os problemas educacionais, revelam-se as múltiplas faces dos processos educativos e por ela pode-se compreender as dimensões sociais da educação, ultrapassando uma mera descrição das ideias, das reformas, dos programas e das

práticas educativas. São os pequenos detalhes, ocorridos no interior do espaço educacional e registrados nos jornais, que permitem compreender como as relações foram construídas dentro dos microcosmos sociais. Por meio dos artigos, editoriais, reportagens, notícias, dentre outros gêneros jornalísticos, a imprensa constitui um importante espaço de observação das relações sociais, possibilitando acompanhar a trajetória dos vários discursos educacionais, demonstrando o desenrolar dos processos históricos, que culminaram em “vitória” ou “derrota” de tais discursos.

Investigar tendo a imprensa como fonte permite descortinar características singulares do campo educacional, mostrando as relações estabelecidas por seres humanos numa determinada época, tanto no âmbito nacional, como ainda no regional e local. Desse modo, possibilita recuperar aspectos pouco considerados pela História da Educação Brasileira, pois através de iniciativas desse teor, busca-se preencher algumas lacunas deixadas pelas pesquisas macroestruturais e, ainda, trazem para o cenário histórico agentes sociais antes desconhecidos, passando a valorizar o seu saber e sua vivência.

Trata-se, portanto, de buscar interpretações que valorizam as experiências da atividade humana nos seus aspectos particulares. Desse modo, pretendemos

[...] uma aproximação do momento de estudo não pela fala dos historiadores da educação, mas pelos discursos emitidos na época. Em lugar do grande quadro explicativo da história, da grande síntese que para ser efetuada desconhece detalhes e matizes, lidamos com a pluralidade: as diversas falas colorem a compreensão do período e indicam lutas diferenciadas, muitas vezes irrecuperáveis no discurso homogêneo do historiador de grandes quadros, fazem-nos recuperar vieses que ficaram perdidos nas análises historiográficas posteriores [...] Esses fatos discursivos que compunham o universo da fala no tempo podem dimensionar melhor os debates, fazendo-nos perceber cada época na sua feição única e não como parte de um enorme processo histórico que arrola causas e consequências. O significado de cada época, buscado nas referências do momento, e não na interpretação posteriori, pode redimensionar nossa percepção do período, permitindo-nos vislumbrar lutas e inquietudes numa paisagem que considerávamos harmônica (VIDAL; CAMARGO, 1992, p. 408).

A imprensa permite ao pesquisador, estudar o pensamento educacional de um grupo, partindo do discurso veiculado, e ainda sua relação com os temas debatidos no interior do espaço escolar. Esses periódicos contribuem para a percepção dos modos de funcionamento da educação, ao veicularem informações a respeito do trabalho pedagógico, da prática docente, das disciplinas, da organização dos sistemas, das reivindicações docentes e outros assuntos gestados nesse campo. Analisá-los, significa compreender os discursos que permeiam práticas e teorias, situadas nas várias esferas das experiências humanas, representando tanto anseios para o futuro como expectativas do presente (MÁXIMO; CARVALHO, 2002).









# ACHADOS E PERDIDOS








## Análise das fotografias

O universo de temas fotografados na Escola de Aprendizes Artífices de Campos é relativamente amplo. Por isto optamos por classificá-lo em primeiro lugar por tema e depois cronologicamente.

Dividimos em quatro categorias, quais foram: arquitetura escolar; classes de alunos; professores e administrativos; e eventos escolares (Quadro 1).

- ❖ *Arquitetura Escolar* – fachada da escola, ambiente sem a presença de pessoas;
- ❖ *Classes de alunos* – pode incluir a presença de professor;
- ❖ *Professores e Administrativos* – implica a ausência de alunos;
- ❖ *Eventos Escolares* – atividades extraclasse, exposições, datas cívicas e formaturas.

As fotografias analisadas são, fundamentalmente, do acervo particular da família do ex-professor Mario Ghizi e do Espaço Pró-Memória do Instituto Federal Fluminense.

FOTOGRAFIAS DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE CAMPOS (1910 - 1942)		ARQUITETURA ESCOLAR	CLASSES DE ALUNOS	PROFESSORES E ADMINISTRATIVOS	EVENTOS ESCOLARES	QUANTIDADE	
AÇÃO DE REPRESENTAÇÃO		Posada	12	12	13	29	66
		Instantânea	2	1	1	0	4
		Com pessoas	3	13	13	12	41
		Sem pessoas	11	0	1	17	29
ENQUADRAMENTO, LUZ E SOMBRA		Objeto central	14	10	14	25	65
		Objeto disperso	0	3	0	4	5
		Iluminada	11	10	12	26	59
		Escura	3	3	2	3	11
		Definida	10	13	14	29	66
		Pouco definida	4	0	0	0	4
POSIÇÃO DE REDAÇÃO		Horizontal	13	10	7	23	53
		Vertical	1	3	7	6	17
		Esquerda p/ direita	2	2	1	1	6
		Direita p/ esquerda	1	0	0	4	5
		Centro	11	11	13	24	59
PESSOAS PRESENTES		Sem pessoas	11	0	1	17	29
		Individual	1	3	6	7	17
		Grupo	1	5	7	4	17
		Multidão	1	5	0	1	7
PLANO FOTOGRÁFICO		Plano Médio	1	2	2	3	8
		Plano Conjunto	10	10	12	23	55
		Plano Geral	3	1	0	3	7
<b>TOTAL</b>						<b>70</b>	









Quadro 1. Categorias

Os *eventos escolares* foi o tema mais fotografado na Escola de Aprendizes Artífices de Campos (29 fotografias).

O segundo tema mais fotografado foram, com o mesmo número de fotografias, *arquitetura escolar* e *professores e administrativos* (14 cada), seguidos de perto por *classes de alunos* com 13 fotografias.

## Análise da técnica fotográfica, da composição imagética e dos eventos

Apresentamos a seguir uma análise pormenorizada do quadro geral anteriormente apresentado, lembrando que algumas fotografias poderiam estar enquadradas em mais de uma categoria, ou mesmo não pertencer diretamente ao ambiente escolar. É o caso, por exemplo, dos trabalhos executados pelo mestre Mario Ghizi. Alguns foram realizados fora dos muros da escola e outros encomendados para fora da escola. Em todos os casos foram considerados como “professores e administrativos” por entendermos se tratar de uma atividade realizada por um docente da Escola de Aprendizes Artífices de Campos (Quadro 2).

		 Arquitetura Escolar	 Classes de Alunos	 Professores e Administrativos	 Eventos Escolares
Posada		86	92	93	100
Instantânea		14	8	7	0
Com pessoas		80	100	93	38
Sem pessoas		20	0	7	62











Quadro 2. Presença ou ausência de pessoas, posadas ou não, em porcentagens

Salvo raríssimas exceções, as fotografias analisadas são posadas. Eventualmente encontramos algumas fotografias que aparentam ser instantâneas. São aquelas fotografias chamadas por nós de “falso instantâneo”, ou seja, que simulam naturalidade ao serem registradas. Consideramos como instantânea somente aquela fotografia em que realmente a espontaneidade das pessoas fotografadas seja evidente.

Assim sendo, somente a fotografia da fachada da escola no século XIX (fotografia 1), a fachada da escola com populares (fotografia 5), a turma na oficina de marcenaria (sem ilustração correspondente) e a do dentista (sem ilustração correspondente) foram consideradas como instantâneas (ainda que esta última – do dentista – pode ter sido uma simples simulação).

Mesmo sabendo das limitações técnicas no que diz respeito ao ato fotográfico daquela época, esse quadro nos reforça a ideia do uso da fotografia como monumento. Ou seja, o uso simbólico que se pretendeu fazer das imagens para que o futuro entendesse aquele contexto na forma pelo qual foi registrado. A fotografia mais monumental que documental.

Quanto a existirem pessoas ou não nas fotografias, em aproximadamente 40% do total de fotografias inexistia a presença humana. Estas fotografias, em geral, mostram o aspecto físico das oficinas e nesse caso mais como documento, haja vista as várias fotografias que compunham o álbum oferecido ao presidente Nilo Peçanha quando de sua visita à escola em seu primeiro ano de funcionamento. Nelas, o registro documental de que o projeto da escola campista se concretizara de modo satisfatório.

%	 Arquitetura Escolar	 Classes de Alunos	 Professores e Administrativos	 Eventos Escolares
Objeto no centro 	100	78	100	86
Objeto disperso 	0	22	0	14
Iluminada 	80	78	86	90
Escura 	20	22	14	10
Nítida 	70	100	100	100
Pouco nítida 	30	0	0	0










Quadro 3. Centralização ou dispersão, qualidade e iluminação, em porcentagens

Consideramos como fotografia *dispersa* aquela onde as pessoas se encontram posicionadas a certa distância umas das outras e distribuídas por todo o quadro fotográfico (Quadro 3). E essa situação somente foi encontrada em cinco fotografias (Pátio dos fundos, Ghizi

e alunos, e oficina seção de marcenaria). Mais outros quatro casos ocorrem nos eventos escolares. Isso reforça sobremaneira o poder simbólico das demais fotografias que concentra a visão do observador no centro geométrico da imagem. Porém, é importante registrar que existe um percentual razoável de fotografias sem a presença de pessoas que foram consideradas como registro de um ambiente, ou o que chamamos de *arquitetura escolar*.

A iluminação das fotografias apresenta grande variedade, principalmente se considerarmos que trabalhamos com fotografias do ano de 1910, mas também analisamos fotografias do início da década de 1940. Podemos prever que tanto a qualidade quanto à reprodutibilidade técnica da fotografia, ao longo das três décadas em questão, evoluiu e conquistou considerável melhora. No entanto, independentemente do ano da fotografia, a iluminação observada nas fotografias foi considerada boa. Apenas 11 fotografias foram consideradas como de baixa iluminação. O contraste também foi considerado neste item.

Foi considerada como fotografia *nítida* aquela que permite minimamente a identificação de pessoas ou pequenos objetos. Apenas quatro fotografias foram consideradas como de baixa definição. Uma por ser demasiado antiga, que é da fachada da escola, quando o prédio ainda pertencia à Estrada de Ferro, em finais do século XIX. Outras três, também muito antigas, são do álbum de 1910, sendo uma da fachada, uma da oficina de eletricidade e uma de outra oficina. Fica claro, portanto, que as definições estão mais associadas à idade das fotografias e estado de conservação do que à sua qualidade original.

%	 Arquitetura Escolar	 Classes de Alunos	 Professores e Administrativos	 Eventos Escolares
Horizontal 	93	77	50	80
Vertical 	7	23	50	20
Direção Direita 	14	15	7	3,5
Direção Esquerda 	7	0	0	14,5
Centro 	79	85	93	82

Quadro 4. Direção do olhar, em porcentagens

A direção do olhar pode atribuir à imagem significados que se relacionam com o tipo de percepção que tal representação produz ao se olhar a fotografia. Posições horizontais e posições verticais podem desencadear reações totalmente diferentes no subconsciente humano. Nossa proposta, através dos significados da organização espacial, é a seguinte grade de interpretação (Quadro 4):

- ❖ Posição Horizontal – de um modo geral passam a sensação de maior solidez, de maior estabilidade, uniformidade, manutenção e ordem;
- ❖ Posição Vertical – sensação de leveza, menos estabilidade, ascensão e hierarquia;
- ❖ Direção Direita – indica ideia de justiça, ordenação e correção;
- ❖ Direção Esquerda – relaciona-se à ideia de desordem, desarmonia e desagregação;
- ❖ Direção Central – está relacionada à ideia de conservação, harmonia, equilíbrio, união, confluência e núcleo.

É inegável a prevalência das fotografias no sentido horizontal. Independentemente de questões técnicas – como maior comodidade para se fotografar na horizontal – esse sentido se ajusta melhor à visão humana, tipicamente horizontalizada. Este sentido colabora para transmitir o sentido de ordem e manutenção do *status quo*.










Dezesseis fotografias estão na posição vertical e a maioria delas se referem aos trabalhos desenvolvidos na seção de Artes Decorativas. Trabalhos de estátuas exigiam o posicionamento da câmera nessa posição. Portanto, a maioria absoluta das fotografias são horizontais e reforçam a ideia de estabilidade, manutenção e ordem tão importante para o bom funcionamento da instituição.

A direção da imagem está relacionada com a trajetória que o olho percorre quando uma pessoa observa uma imagem. Seus estudos sustentam que existe uma tendência inerente aos ocidentais em observar uma imagem com um percurso de olhar que vai da esquerda para direita e de cima para baixo. Observar as imagens nestas direções proporciona ao observador uma sensação de harmonia de composição, equilíbrio de formas e volumes, transmitindo a ideia de ordenação. Desse modo, quando essas direções se invertem, estamos contrariando o percurso natural de nosso olhar, proporcionando uma sensação de desarmonia, desequilíbrio e tensão.



A grande maioria das fotografias (58) analisadas possui elementos dispersos e pontos de fuga centrais, contribuindo assim para que o centro de impacto visual se dirija ao centro geométrico da fotografia ou, em última instância, disperse a atenção do observador. Essa composição reforça a ideia de coesão, harmonia e conservação, mas ao mesmo tempo uma dispersão visual.

As fotografias com direção da esquerda para a direita são poucas, um pouco mais que as que apresentam a direção do olhar da direita para a esquerda, reafirmando a ideia de estabilidade, ordem e harmonia. Ainda que acreditemos que essas direções tenham sido eleitas de modo não consciente, a fotografia acaba por cumprir seu papel simbólico reforçando o desejo explícito ou implícito da manutenção da ordem social e “natural” através de uma instituição de ensino pensada à luz do assistencialismo e da preocupação com a ordem urbana.

%					
		Arquitetura Escolar	Classes de Alunos	Professores e Administrativos	Eventos Escolares
Sem pessoas 		79	0	7	58,5
Individual 		7	24	43	24,2
Grupo 		7	38	50	13,8
Multidão 		7	38	0	3,5

Quadro 5. Presença de pessoas, em porcentagens

Quanto ao que se refere ao número de pessoas presentes em cada fotografia, as classificamos de quatro modos: sem pessoas, individual, grupo e multidão (Quadro 5). Consideramos *multidão* a reunião de pessoas que seja superior a, por exemplo, uma turma com professores, ou seja, mais que 40 indivíduos.

Em 29 fotografias não existe a presença humana (Quadro 1). Em 17 fotografias aparece um pequeno grupo, e o mesmo número com apenas uma pessoa na fotografia. Apenas sete fotografias registram a concentração com mais de 40 pessoas, aqui classificada como “multidão”.

Essa relação nos sugere que a fotografia foi utilizada, ao longo de sua existência, principalmente para dar destaque à parte física



da escola muito mais que à humana. E nesse sentido, o valor tanto da fotografia/monumento como da fotografia/documento são percebidos. “Monumento” é o seu valor simbólico daquilo que à época se pretendeu fosse entendido no futuro, enquanto “documento” é o registro feito como prova de uma “verdade” concedida à fotografia, sobretudo naquela época quando a fotografia ainda não estava popularizada entre nós.










No extremo oposto estão as sete fotografias aqui chamadas de “fotografias de multidão”. A grande concentração de pessoas (entre elas uma fotografia instantânea de populares na frente da escola) foi explorada nos primeiros anos da escola. Em uma delas, tirada nos primeiros meses de funcionamento da escola, alunos e funcionários aparecem distribuídos quase matematicamente no pátio durante o recreio (segundo a legenda). Da mesma série de fotografias, uma outra mostra um grande contingente de alunos enfileirados para aula de ginástica ao lado da escola.

A hora da refeição foi, pelo menos, por duas vezes registrada por fotógrafos. O momento do “click” reunia uma centena de alunos sentados à mesa e outros funcionários à volta. A instituição das refeições “sadias e nutritivas” em Campos se deu em outubro de 1922. Com a irregularidade do pagamento de diárias, tinha como objetivo “prender” o aluno à escola o maior tempo possível, o que efetivamente nunca surtiu o efeito desejado, com os alunos saindo gradualmente com o passar do tempo<sup>1</sup>.

Fotografias individuais e de grupos somadas não chegam a 45% do total. Independentemente de qualquer outro fator, cultural, social ou mesmo técnico, essa constatação nos revela a impessoalidade como eram vistas as pessoas pelas lentes fotográficas, salvo é claro quando o grupo representava a direção, nesse caso fica evidente a personalização do registro, mesmo quando a direção dura pouco mais que alguns meses, como no caso da fotografia do diretor Francisco Thomaz.

Outro caso de personalização da fotografia são as fotografias tiradas por ocasião da formatura, com o aprendiz posando ao lado de seu trabalho final de curso (ternos, trabalhos tipográficos etc.). Isso era viabilizado em virtude do baixíssimo índice de diplomados, que em média era de quatro alunos nos últimos 12 anos da Escola de Aprendizes de Campos.

<sup>1</sup> Cunha (2000, p. 102-112) faz interessantes análises – enriquecidas com tabelas – sobre matrícula e evasão nas escolas de aprendizes artífices.

		 %	 Arquitetura Escolar	 Classes de Alunos	 Professores e Administrativos	 Eventos Escolares
Plano Médio		7	15,3	14	10	
Plano Conjunto		72	77	86	80	
Plano Geral		21	7,7	0	10	

Quadro 6. Plano fotográfico, em porcentagens

Os planos de enquadramento fotográfico são definidos em função do posicionamento e a distância entre a câmera e o objeto fotográfico. Na prática, não existe uma delimitação absolutamente precisa para os planos em relação ao tipo de enquadramento. De qualquer modo, o referencial para a classificação é o tamanho da figura humana dentro do quadro. A distância entre a câmera e o objeto fotografado determina o tamanho e a importância deste na cena.

A prática e a teoria do cinema estabeleceram uma codificação dos planos da seguinte forma: grande plano geral, plano geral, plano conjunto, plano médio, plano americano, primeiro plano, primeiríssimo plano e plano detalhe.

Em nosso estudo, os planos de enquadramento fotográfico foram classificados em apenas três. Essa decisão deve-se ao fato de, em uma leitura prévia das imagens fotográficas, observarmos que foi, basicamente sob esses planos, que a Escola de Aprendizes Artífices de Campos e seus atores foram registrados. Assim, decidimos por três classificações que seriam mais pertinentes em nosso trabalho, sendo eles: plano médio; plano conjunto; e plano geral (Quadro 6).

Estabelecemos os seguintes parâmetros,<sup>2</sup> com base na linguagem fotográfica:

- ❖ Plano Médio – Câmera próxima do objeto fotografado. O(s) personagem(ns) fotografado(s) aparece(m) ocupando todo o quadro e existe uma boa percepção dos detalhes. Em nosso caso poderão aparecer também planos mais fechados.
- ❖ Plano Conjunto – Os personagens não são objetos centrais da fotografia, porém podem ser reconhecidos. É um plano de caráter descritivo e narrativo e com baixa percepção dos detalhes.

<sup>2</sup> Com base em SANTOS, Rudi. **Manual de vídeo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1992, adaptamos a nomenclatura àquele período em que alguns planos mais fechados não eram explorados, como o *primeiro* e o *primeiríssimo plano*.

❖ Plano Geral – Pode se perceber a figura humana, mas é difícil o seu reconhecimento e os detalhes se perdem na distância. É um plano de caráter meramente descritivo.

Nossas fotografias são predominantemente em plano conjunto (55 fotografias, quase 80%). Aproximadamente 10% (7 fotografias) foi enquadrada em plano médio e o mesmo percentual em plano geral.

A predominância do plano conjunto reforça a ideia do registro da fotografia como “monumento”; mostrar para a sociedade uma realidade com a qual queria que fossem vistos no futuro (claro, também naquele presente). O plano geral não é suficiente para mostrar as “qualidades” da escola. Por outro lado, a aproximação de um plano médio pode ser inconveniente e revelar as, digamos, “imperfeições” daquele pretense ambiente exemplar.

## Quadro a quadro das fotografias

Algumas fotografias foram copiadas de um álbum que teria sido entregue ao presidente Nilo Peçanha quando de sua visita à Escola no ano de 1910. Estão intactas as legendas escritas por uma máquina de escrever (muito provavelmente pela máquina que aparece na fotografia 3) sobre uma fita de papel logo abaixo de cada uma das fotografias.

Vejamos, a seguir, uma análise detalhada de todas as fotografias encontradas no período compreendido entre 1909 e 1942, além de outras que compreendem ao período da Escola Profissional (1906 a 1908). Nesse conjunto de fotografias, acrescentamos uma particularmente interessante por se tratar de uma imagem do final do século XIX: a antiga estação ferroviária que abrigaria a Escola Profissional e, posteriormente, a Escola de Aprendizes Artífices. Somam-se um total de 70 fotografias analisadas.

### *Estrada de ferro Campos–São Sebastião*

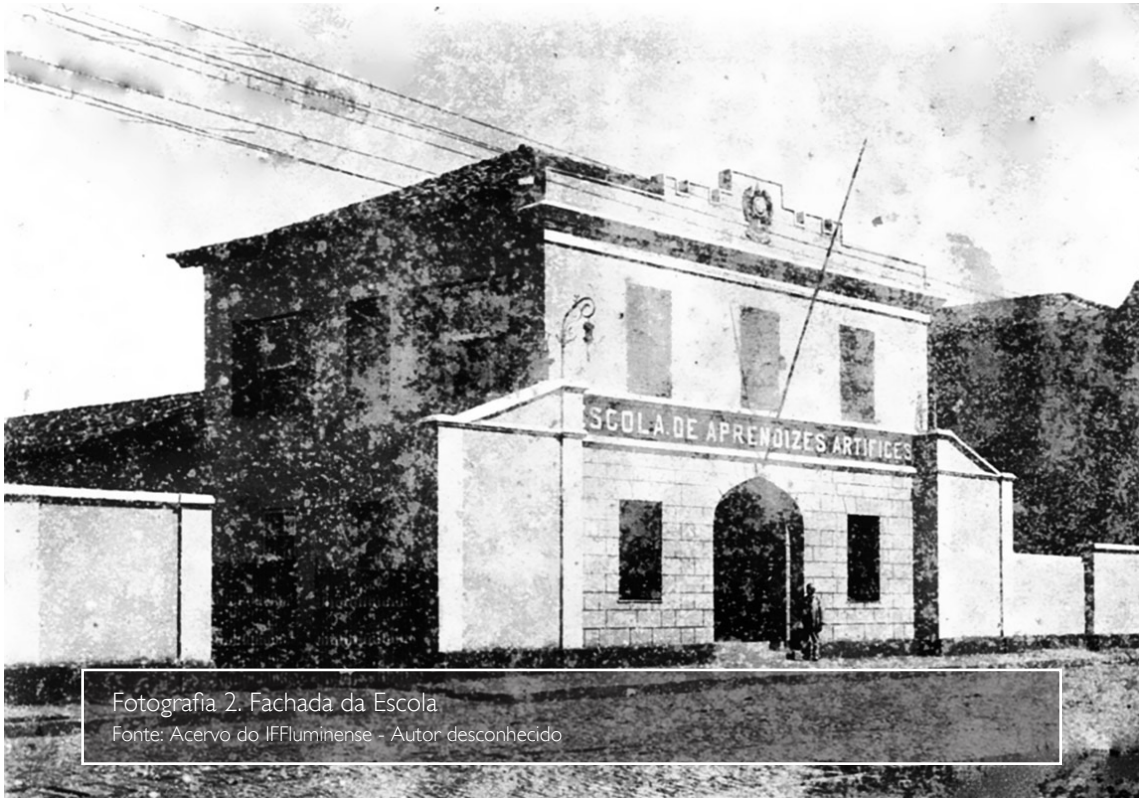
Fotografia dos últimos anos do século XIX, da antiga estação ferroviária que viria a sediar a Escola Profissional (Instituto Profissional) alguns anos mais tarde e que, em 1910, se transformaria na Escola de Aprendizes de Campos. Ao fundo e à esquerda é possível ver a igreja São Benedito.



Segundo o Monitor Campista de 4 de setembro de 1906, a Escola Profissional passaria a funcionar no “edifício que serviu para depósito de inflamáveis” (p. 1). Segundo o mesmo jornal, em 03 de outubro de 1909, a Escola de Aprendizes Artífices funcionaria no mesmo “edifício em que funcionou a antiga Escola Profissional” (p. 1).

### *Fachada da escola*

Nessa fotografia, o prédio onde sempre funcionou a Escola de Aprendizes Artífices de Campos, com um senhor de pé, próximo à porta, com um biótipo parecido ao do primeiro porteiro, o senhor Manuel Xavier de Souza. O prédio situado à Rua Tenente Coronel Cardoso, o mesmo onde funcionou o Instituto Profissional (Escola Profissional) nos anos de 1906 e 1907, hoje abriga as Faculdades de Direito e de Filosofia de Campos pertencentes ao Centro Universitário Fluminense (UNIFLU).



Fotografia 2. Fachada da Escola  
 Fonte: Acervo do IFFluminense - Autor desconhecido

Existe um registro no jornal *Monitor Campista* de 3 de maio de 1910 que pode ser um indício da autoria das fotografias do álbum da escola, que é o seguinte: “O hábil fotógrafo José Xavier de Siqueira tirou a vista do edifício e das pessoas presentes” (p. 1). No mesmo jornal, no dia 25 de janeiro, daquele mesmo ano, é publicado: “Cruz Saldanha, fez tirar diversas fotografias [por ocasião da inauguração da escola no dia 23], para a *Revista da Semana*” (p. 1).

### *Escritório da escola*

Apresentar em primeiro plano o escritório da escola com uma máquina de escrever *Monarch* no centro, e em primeiro plano, parece-nos algo como divulgar alguma escola nos dias de hoje com uma imagem na qual apareça um computador de última geração, para dar seu devido *ar* de modernização.





Fotografia 3. "Escritório da Escola", com máquina de escrever em primeiro plano.  
Fotografia de 1910

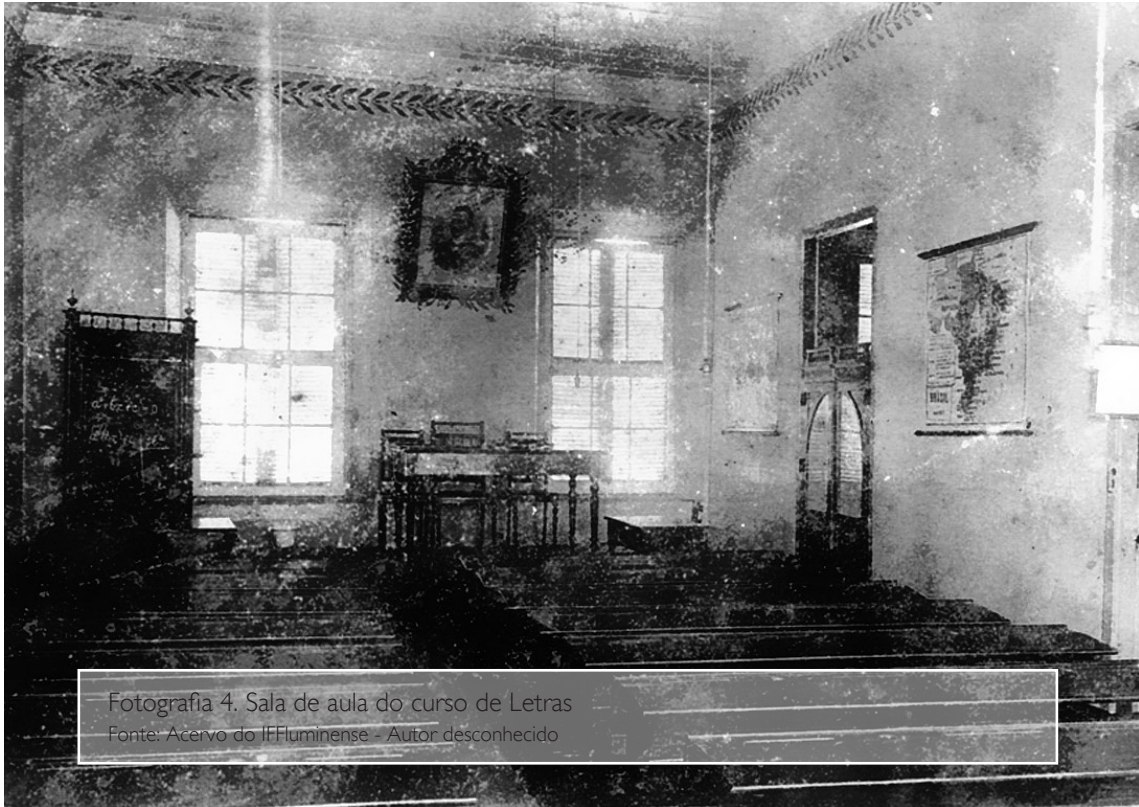
Fonte: Acervo do IFFluminense - Autor desconhecido

A real intenção desta fotografia parece um mistério quando a olhamos por mais tempo. Isso porque o *layout* dessa sala é confuso, com as cadeiras e as mesas em posições desencontradas. Chama atenção também o fato de não existir nenhum papel na sala, exceto pelos dois grandes livros à esquerda. A lixeira perfeitamente limpa se contrapõe à desordem dos móveis.

### *Sala de aula (letras)*

Apesar do cuidado decorativo para com o ambiente da sala de aula, percebe-se que alguns desconfortos eram sentidos pelos alunos em suas aulas de Letras. Na fotografia, o quadro-negro situado no canto esquerdo da sala é muito pequeno e seguramente os alunos sentados mais atrás teriam dificuldade para visualizar as anotações ali feitas. Como se não bastasse o diminuto ângulo de visão, as enormes janelas ao fundo que, mesmo com as frestas de madeira fechadas, produziam

grande desconforto aos alunos pela entrada frontal de luz. As duas filas de carteiras não reservavam muito espaço para circulação (para que circular?) na sala. Cada uma das carteiras comportava três ou quatro alunos. No clássico tablado a mesa colocava o professor adulto a uma altura muito superior aos meninos já de baixa estatura. No alto, um ostentoso quadro do então Presidente da República, Nilo Peçanha.



Fotografia 4. Sala de aula do curso de Letras  
 Fonte: Acervo do IFFluminense - Autor desconhecido

### *Fachada da escola com populares*

Com a escola reformada nos anos 20, ela se impõe, agora, através de sua própria fachada, estilo manuelino, perante a sociedade, principalmente à grande camada pobre da cidade e dos costumeiros transeuntes que frequentavam essa região que abrigava o mercado municipal que está ao lado direito da fotografia. Na fotografia, que deve ser da virada da década de 1920 para 1930, podemos perceber que algo chama a atenção de todos ali presentes. Todos, sem exceção, olham para a escola. A movimentação de pessoas estranhas à escola é grande e daí poderemos supor que não se tratava

de um dia comum. Existem crianças e adultos, pessoas uniformizadas e com trajes comuns. Existem vendedores ambulantes. Pessoas em frente à escola, à direita e à esquerda. Na fotografia original é possível ver pessoas que se assomam às três janelas superiores. Três adultos com quepe nos fazem crer tratar-se de policiais. Seria um caso de polícia? Pelo menos por duas vezes a imprensa noticiou atos "criminosos" envolvendo a Escola de Aprendizes Artífices:

#### **Apedrejaram a Escola de Aprendizes Artífices**

Grandemente avariados os vidros das janelas desse estabelecimento de ensino.

**De quando em quando surgem reclamações contra vadiagem na via pública. Em cada zona da cidade a uma turma de garotos que provoca toda sorte de tropelias.** As vezes sob a severa vigilância da policia eles suspendem temporariamente suas 'operações', para reiniciá-las depois, quando a vigilância torna-se menos ativa.

Nas imediações da Escola de Aprendizes Artífices, por exemplo de vez em quando aparecem esses grupos, **que improvisam partidas de futebol na rua, promovem a desordem, pondo em polvorosa aquele trecho.** Ainda anteontem, segundo estamos informados, foi apedrejada a sede daquele estabelecimento de ensino que teve os vidros e janelas grandemente avariados (MONITOR CAMPISTA, 17 de maio de 1940, p. 1) [grifos nossos].



Fotografia 5. Grande movimentação de populares em frente à escola. Com as reformas implantadas por Lüderitz, a fachada da antiga escola é transformada em estilo gótico manuelino. À direita ficava o mercado municipal. O ano provável dessa fotografia é 1930  
Fonte: Acervo do IFFluminense - Autor desconhecido



A cidade teve na madrugada de hoje, mais um incêndio [...] De uma sala do edifício da Escola de Aprendizes Artífices, onde funcionava a alfaiataria [...]. Não se conhece ainda o vulto do prejuízo, havendo, entretanto, as suposições de o mesmo seja superior a 20 contos de réis, por isso que todo o material de alfaiataria, inclusive máquinas de costura, ficou reduzido a cinzas. Não houve dano pessoal (MONITOR CAMPISTA, 25 de julho de 1942, p. 1).

## Alunos em recreio

O plano geral desta fotografia nos dá com muita clareza como era o pátio da escola de Campos em seus primeiros meses de funcionamento. Um bem cuidado e pequeno jardim em forma de estrela com uma palmeira plantada no centro.



Fotografia 6. Horário de recreio com alunos e funcionários no pátio da escola. Fotografia de 1910

Fonte: Acervo do IFFluminense - Autor desconhecido

Apesar de a fotografia ter sido intitulada “alumnos em recreio” no álbum que teria sido presenteado ao Presidente Nilo Peçanha, quando de sua visita à escola, em meados de 1910,<sup>3</sup> apenas quatro alunos parecem, de fato, estarem descansando; as duas duplas

<sup>3</sup> Ver Monitor Campista, 26 e 28 de junho de 1910.

que estão sentadas. Todos, no entanto, olham fixo para a câmera. Exceção feita para alguém que está de roupa branca e de costas, na casa anexa à esquerda. Existem pessoas na janela, pelo menos na da esquerda e um curioso senhor de chapéu no alto de uma escada. Nesta fotografia é possível ver sete adultos, um número proporcionalmente alto se comparado aos 25 alunos visíveis. Três possibilidades: já se fazia notar nesse instante o que viria ser um problema ao longo da história das escolas de aprendizes artífices, o êxodo; o controle disciplinar; ou o momento histórico do registro, permitindo que todo o quadro de alunos e professores pudesse aparecer na série de fotografias que comporiam o álbum. Mas por que aquela pessoa no fundo à esquerda não se “interessou” em “fazer pose”?

### *Os alunos fazendo exercícios militares*

A legenda dada a essa fotografia não é condizente com o que se vê, já que os meninos não estão “fazendo” de fato nenhum exercício, mas simplesmente posam, talvez sim, em posição de sentido. Esta fotografia, tirada ao lado esquerdo da escola, apresenta um contingente bem maior que a fotografia dos fundos. Com aproximadamente uma centena de alunos perfilados podemos analisar que esse quantitativo representa apenas a metade dos 209 alunos matriculados naquele ano de 1910 na Escola de Aprendizes Artífices de Campos. Não se trata de problema de espaço, já que o enquadramento nessa perspectiva comportaria, sem qualquer prejuízo para a fotografia, duas centenas de alunos assim perfilados.



Fotografia 7. Exercícios militares

Fonte: Acervo do IFFluminense -  
Autor desconhecido

Como em tantas outras fotografias da Escola, parece que era proibido sorrir. Ainda que a foto esteja em estado de deteriorização não é possível ver qualquer aluno esboçar um leve sorriso. Outro fato, não menos comum, é observar alguns alunos descalços.

À frente, um homem de chapéu e botas parece comandar a "tropa" de alunos. Atrás e junto à parede, três rapazes com chapéu e um senhor de bigode de baixa estatura, se parece ao diretor José Antenor Pereira Nunes (sem o chapéu branco como o que aparece na fotografia da fachada principal). Nas duas janelas centrais é possível ver algumas pessoas do lado de dentro. Na frente dessas janelas dois pequenos postes com uma barra horizontal que possivelmente servia para os alunos fazerem ginástica.

Ao lado esquerdo da fotografia alguns entulhos dão certo toque de desorganização daquele espaço fotografado com o ritual que prevalecia que era o silêncio absoluto possível de ser lido nas imagens de registro.

### ***Merenda – Escola de Aprendizizes Artífices***

Fotografia dos anos vinte com alunos, administrativos e docentes. Aqui o que nos chama a atenção, como sempre, é o sentido de ordem posicionando cuidadosamente cada um dos componentes em seu devido lugar. É possível ver que os primeiros alunos estão descalços e daí poder presumir que os demais também estão (se houvessem alunos calçados estes possivelmente estariam em primeiro plano?). O primeiro aluno à esquerda tem algo que se parece com uma meia e um sapato, apenas em seu pé direito. O formato regular nos faz crer se tratar de um calçado ortopédico ou mesmo uma prótese. Porém, o que mais nos chama a atenção é a presença reduzida de alunos negros que é claramente percebida como muito superior em fotografias da década anterior e posterior a esta.

Fotografia 8. Alguns alunos eram provenientes de bairros afastados da região central da cidade, outros distritos, e a grande maioria procedentes de famílias pobres. Ao instituir as refeições buscou-se manter os alunos frequentando por mais tempo a escola. Fotografia de meados dos anos 20

Fonte: Acervo do IFFluminense - Autor desconhecido



Jorge da Paz Almeida foi um daquelas centenas de alunos que não puderam concluir seu curso. A necessidade de iniciar sua vida laboral precocemente o pôs para fora da sala de aula, e para ele a refeição servida pela escola era de boa qualidade:

*Era uma comida boa [...] mesa comprida, duas aliás, paralelas, no sentido paralelo, depois eles passaram a fazer... dividiram essas mesas em outras tantas... mais duas ou três... mas o comum mesmo era aquela mesa comprida ali no pátio de entrada, ali em baixo.*

Apesar da seriedade que a fotografia transmite aos nossos olhos, o ex-aprendiz Wilson Gonçalves Monteiro se lembra com bom humor daqueles momentos diários em que se reuniam para almoçar:

*A Escola funcionava em regime de semi-internato, se almoçava lá... Havia umas mesas compridas onde cabia todo mundo ali, eram poucos alunos, havia uns 200 a 300 alunos. Eu sei é que a turma mais adiantada era a que servia as mesas. Do quarto ano em diante servia os outros: terceiro, primeiro e segundo. Depois a gente sentava e... Quem fornecia era o fornecedor de merenda, depois passou a ser a Escola mesma que fazia lá. Depois de um certo tempo a Escola mesma fazia lá. Aos sábados, era*

*“galo corrido da rinha” [risos]... Até fazia canja para os sábados! O fornecedor ia na rinha e o galo que perdia na briga ele [entre risos] comprava. É sério... não é folclore não [...] Era uma briga danada por causa de coxa, antecoxa [risos]. Aos sábados a aula era até meio-dia. Depois do almoço a gente saía.*

O mesmo não podemos dizer da experiência mais marcante para o outro ex-aluno homônimo, que se lembra com grande timidez da forma rude como foi interpelado pelo funcionário responsável pela disciplina:

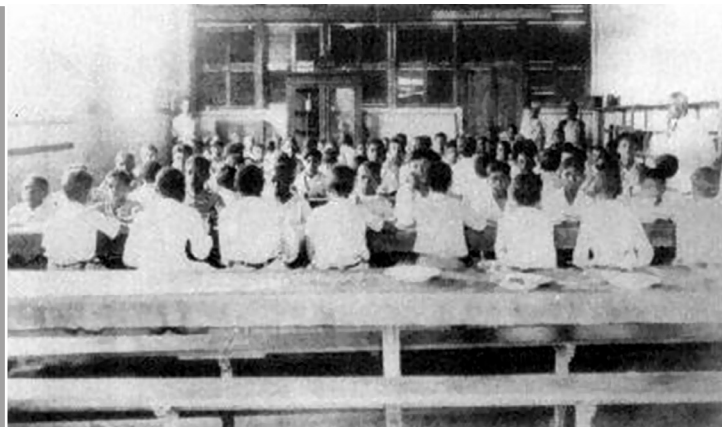
*Eu me lembro que estava começando como aluno na Escola... Quando a gente ia para o refeitório almoçar se formavam duas filas paralelas de alunos para sentarmos e comer. Seu Olímpio [Chagas] controlava a entrada, contava um número determinado de alunos que passava e depois parava a fila, até que eles se sentassem. Mas um dia, ele parou a fila exatamente no momento em que eu e o companheiro ao lado íamos entrar; baixou aquele braço na nossa frente e gritou: Para aí seus bichos! [risos] Eu tomei um susto e fiquei vermelho como um camarão! (Wilson Manhães de Siqueira).*

## Refeitório “vigiado”

Fotografia dos anos 20 do refeitório mostra a precariedade de suas instalações, numa época em que as escolas deveriam servir comidas “sadias e nutritivas”, como o próprio diretor Chryzanto Pinto pede que o jornal da época publicasse:

[...] a partir de hoje, está sendo distribuída merenda aos alunos desta escola, na qual brevemente possuirá uma instalação culinária com capacidade para a fabricação simultânea de 180 refeições modestas, mas saudáveis e nutritivas (MONITOR CAMPISTA, 15 de outubro de 1922, p. 1).

Fotografia 9. Hora da refeição com alunos “vigiados” por funcionários  
Fonte: Acervo do IFFluminense -  
Autor desconhecido



Aproximadamente cem alunos são observados por quatro adultos, dentre os quais um parece ser o cozinheiro (usa um gorro típico). À primeira vista podemos supor um extremo rigor de vigilância para essa hora de almoço. É possível, principalmente pela severidade do olhar do senhor à direita. No entanto, é possível que essas pessoas tenham sido convidadas a fazer parte da composição fotográfica: nesse momento até o cozinheiro saiu da cozinha.

### ***Mestre Vimeiro (Traçador de Vime)***

Na oficina de Vime o contramestre Francisco Miranda com sua característica gravata-borboleta. Aparentemente o espaço mais degradante fotografado da Escola de Aprendizes Artífices de Campos. Meia dúzia de alunos, como de costume, encena aquilo que seria o seu próprio cotidiano escolar. Com um artefato, ou diante de uma máquina, aprendizes teatralizam a produção e a ocupação que os afastam da marginalidade. Alguns bem penteados e até mesmo “dignamente” vestidos, porém com os pés descalços. Os meninos se esforçam para mostrar seu progresso.



Fotografia 10. O mestre Francisco Miranda como traçador de vime exercitando habilidade de seu grupo de alunos, na década de 30

Fonte: Acervo do IFFluminense - Autor desconhecido

### ***Alunos na varanda com diretor na janela***

A única coisa certa que podemos afirmar sobre esta fotografia é sobre sua autoria, ou pelo menos o estúdio onde ela foi revelada. “Fotografia São Paulo, [Praça] São Salvador [nº] 23” está estampado na chancela que aparece no canto inferior esquerdo. Um pouco



menos de certeza podemos ter sobre os adultos que ali aparecem; um senhor na porta e quatro senhoras na janela. Se compararmos esta fotografia com a Fotografia 21, onde estão identificados quase todos que ali se encontram, podemos observar pelos traços fisionômicos e pelas roupas que estas fotografias foram tiradas, muito provavelmente no mesmo dia. Desse modo, da esquerda para a direita as pessoas seriam as seguintes: Iací Rios (?), Alaíde Gomes, Maria Isabel Galvão R. C. Almeida e Maria Augusta Duncan.

Temos que admitir: o fotógrafo fez uma opção meramente técnica na escolha da posição horizontalizada da fotografia. Além de maior facilidade de manuseio, a composição desses aproximados 150 alunos dificilmente poderia ser outra. Não podemos afirmar da intenção ideológica dessa opção fotográfica, ainda que a carga dramática da cena é seguramente muito forte, nesse caso as implicações seriam de outra natureza.



Fotografia 11. Alunos na varanda superior com diretor e funcionárias nas janelas, em meados dos anos 30

Fonte: Acervo do IFFluminense – Fotografia São Paulo

Outra observação pertinente sobre esta fotografia é que as senhoras que estão na janela guardam um semblante tranquilo e até mesmo o esboço de um sorriso. O diretor observa ativo a ordem e a

disciplina de seus alunos que, exemplarmente, olham para a câmera fotográfica postada à sua frente. Os aprendizes artífices são obedientes e ordeiros. Mas por que entre aquela centena de alunos nenhum deles dá sequer um pequeno sorriso que seja? Há apenas uma exceção. O menino negro no centro da fotografia parece sentir-se numa posição privilegiada em relação aos colegas e, sobretudo, ao diretor e às professoras. Sua posição central o coloca de frente para a objetiva da máquina e assim conivente com olhar do fotógrafo. Mas por que ninguém mais esboça sequer um sorriso? Afinal de contas são em torno de 150 crianças na varanda de uma escola. Por que o menino de camisa de manga comprida, sentado no centro da fotografia, tem sapato em um pé e o outro está descalço? A vida já lhes parecia dura em tão tenra idade, como pequeninos homens transmitem algo de dor nesses olhares e nesse silêncio imenso, que a fotografia ecoa quase 80 anos depois.

## *Aula de sapataria com 12 aprendizes*

A fotografia da seção de sapataria é simetricamente horizontal, interceptada somente por um casaco pendurado à direita, um armário à esquerda e, sobretudo, pelo mestre (José Cruz ou Idalino Leonel Teixeira?), elegantemente posicionado na transversal (vertical) no centro da imagem congelada. A horizontalidade ali apresentada nos reforça a ideia de ordem e estabilidade do ambiente registrado. Apesar de sua posição centralizadora e de autoridade, o professor não parece oferecer nenhum tipo de “ameaça” naquele ambiente. Seus braços abertos nos dão a impressão de acolhimento e receptividade. Os aprendizes estão, ao que parece, desempenhando os seus papéis cumprindo uma ordem (provavelmente do próprio fotógrafo) para posar em plena atividade. Estão quase todos muito compenetrados em suas tarefas. O primeiro aluno (visível) à esquerda olha atentamente para as mãos do companheiro mais próximo como que querendo entender melhor determinado procedimento para a confecção ou manutenção de um sapato. No entanto, o menino da máquina de costura – que parece ser o mais experiente, ou pelo menos o maior – dá uma olhada<sup>4</sup> não autorizada para o fotógrafo: sutilmente apenas os olhos se erguem.

4 Graças a softwares de imagem foi possível fazer grandes ampliações de detalhes das fotografias analisadas. Detalhes que muitas vezes se perdem nas reproduções em papel.



A fotografia, mais do que a palavra, parece ser [...um] meio privilegiado para captá-la. É como se a disciplina ou a indisciplina – mesmo que seja só a de olhar para o fotógrafo no momento proibido, na hora exata da foto – é mais eloquente na imagem que a explicitada silenciosamente, com toda a eloquência do gesto (FRANCO, 1993, p. 59).

Fotografia 12. Aula na seção de Fabrico de Calçados, com o mestre José Cruz e seus 12 aprendizes

Fonte: Acervo do IFFluminense - Autor desconhecido



Com o pequeno espaço que sobra no lado direito da fotografia, o fotógrafo poderia movimentar a câmera para a esquerda e, sem prejuízo para a imagem captada, revelar o aprendiz que, tal qual o da direita, parece ser um dos maiores do grupo e estar costurando em uma máquina. Lamentavelmente ficou fora do campo visual e excluído para o futuro.

O aluno que está de lado e mais ao centro da cena está trabalhando em uma chuteira, em uma época em que a Escola de Campos tinha em seu quadro um ex-jogador da seleção brasileira de futebol: Policarpo Ribeiro. E que viria a ter como aluno o futuro bicampeão mundial, internacionalmente conhecido como Didi.

Na mesma fotografia, o improvável: no exato momento da fotografia o martelo se encontra apoiado na sola da chuteira, nessa ação que dura uma fração de segundo. E mais: o aluno uniformizado em frente ao professor tem o martelo erguido, no entanto está em uma direção fora do sapato. Estes indícios nos levam a crer que se trata mais uma vez de uma fotografia encenada. O sorriso do aprendiz de bermuda parece um sinal de cumplicidade dessa encenação.

O menino descalço, no centro, poderia estar reparando o seu próprio sapato. Entretanto, o quinto menino (visível), da esquerda para a direita, está descalço e trabalha em um calçado feminino.

Apesar de ser uma atividade para a qual se trabalha com tinta e graxa, o ambiente se apresenta relativamente limpo. Mas só porque era dia de fotografia, como o próprio estado físico do pequeno mobiliário, o piso e a própria parede nos atestam.

### ***Atelier de artes decorativas: Ghizi e alunos***

Com motivos predominantemente egípcios, o atelier de artes decorativas foi fotografado de um modo muito peculiar. Uma fotografia em plano geral com uma composição dispersa dos elementos. É possível perceber que o atelier dispunha de um amplo espaço, suficiente para comportar um grande número de alunos. No entanto, o êxodo escolar foi sempre um problema ao longo da história das escolas de aprendizes artífices, a ponto de não garantir a presença de mais de sete alunos em um dia especial como o da fotografia. À época, a imprensa campista reproduzia o senso comum sobre o grande problema que afligia as escolas do país:

[...] a liberdade de criação que lhes é dada, não corresponde ao interesse dos professores, não auxiliam o corpo docente, tornando-se rebeldes na frequência e até deixando a Escola antes que estivessem preparados (MONITOR CAMPISTA, 13 de dezembro de 1936, p. 1)

A fotografia da aula no atelier de artes decorativas é matematicamente simétrica com o traçado perpendicular de uma linha horizontal em sua parte inferior interceptada por uma vertical ao centro. A verticalidade, nesse caso, ostenta a relação de cima para baixo; em sua base, sentado, o professor é o único autorizado a olhar diretamente para o obturador da máquina que os fotografa. Ao lado direito do mestre a ousadia de um aprendiz virando-se para trás sem que aquele o visse, para olhar o fotógrafo, talvez em um ato ingênuo sem saber que este gesto assim se perpetuaria. Do mesmo modo em que nas fotografias do saguão da escola com os painéis e o quadro do Presidente Getúlio Vargas e da exposição da seção de artes Decorativas, o professor Mario Ghizi está cerimoniosamente

sentado com alunos à sua volta. Neste caso, o professor é figura central, mas não se apresenta em primeiro plano, dando, assim, uma certa equidade ao ambiente escolar. Sejam justos. A difusão de elementos – objetos, aprendizes e professor – na composição daquele ambiente, assim como o amor que Ghizi tinha por seu trabalho, denotam uma relação de cercania entre os atores que compunham o cenário das aulas de Artes Decorativas na Escola de Aprendizes de Campos. Mesmo com todas as adversidades encontradas por esse tipo de profissional, refletida na imprensa da época, quando as artes em si não constituíam um trabalho “para enfrentar a vida”, como descrito no Monitor Campista em 13 de dezembro de 1936:

É que dali dos seus vários departamentos de ensino técnico podem sair, **não apenas rapazes aptos para enfrentar a vida de amanhã, mas, até, grandes artistas** (p. 1) [grifo nosso].



Fotografia 13. Atelier de Artes Decorativas com o mestre Mario Ghizi, em meados dos anos 30

Fonte: Coleção particular de Luiz Cláudio G. Gomes - Autor desconhecido

Concentrados, e efetivamente parece que poderiam de fato estar trabalhando, apenas o aluno no canto esquerdo e o outro sentado do mesmo lado da mesa. No geral, todos parecem estar trabalhando em peças já concluídas. Mesmo o aluno de

pé trabalhando à mesa, demonstra pouca “concentração” e, cabisbaixo, faz pose para a fotografia.

O ambiente é arejado e adequadamente recebe luz tanto da esquerda quanto da direita, dando-nos a impressão de ter sido muito bem preparado por seu responsável. As peças modeladas em gesso e os quadros determinam grande disciplina e organização através de suas disposições simétricas e perfeitamente alinhadas. O ambiente é limpo, pelo menos nesse dia em que foi fotografado.

### *O novo mestre e a velha oficina*

A mesma ambientação da fotografia do “velho mestre” (Fotografia 20) apenas um pouco deslocada à esquerda. Do lado direito Hildebrando de Souza com traços fisionômicos incrivelmente semelhantes ao “velho mestre” (Jorge de Souza Muniz)<sup>5</sup>. Do lado esquerdo o contramestre Adalberto Fritsch Duncan. Ao contrário da outra fotografia desta seção, aqui mais do que a preocupação com a ordem estabelecida é apresentada a produção da oficina através dos artefatos expostos em um primeiro plano inferior, e sendo confeccionado por um aprendiz à direita.



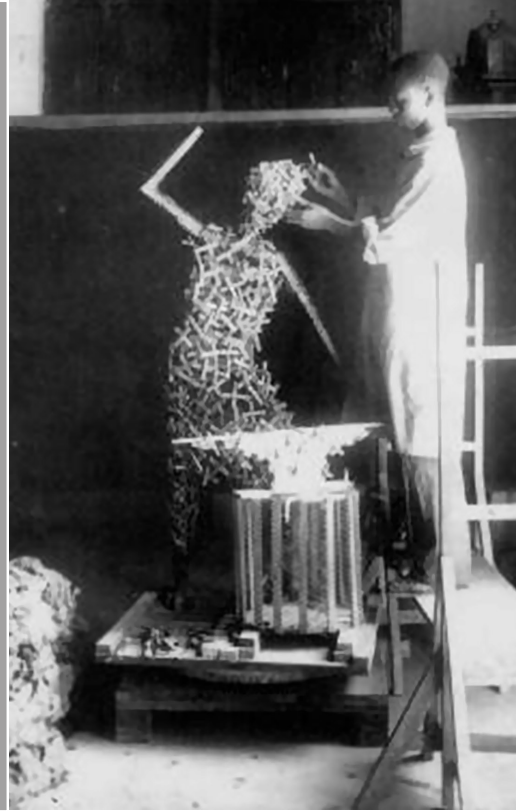
Fotografia 14.  
Oficina de marcenaria  
com os mestres  
Adalberto Fritsch  
Duncan (à esquerda)  
e Hildebrando de  
Souza (à direita),  
provavelmente na  
segunda metade dos  
anos 30

Fonte: Acervo do  
IFFluminense - Autor  
desconhecido

<sup>5</sup> Esta semelhança é confortavelmente observável a partir da ampliação do original da fotografia.

## Antonio Jones

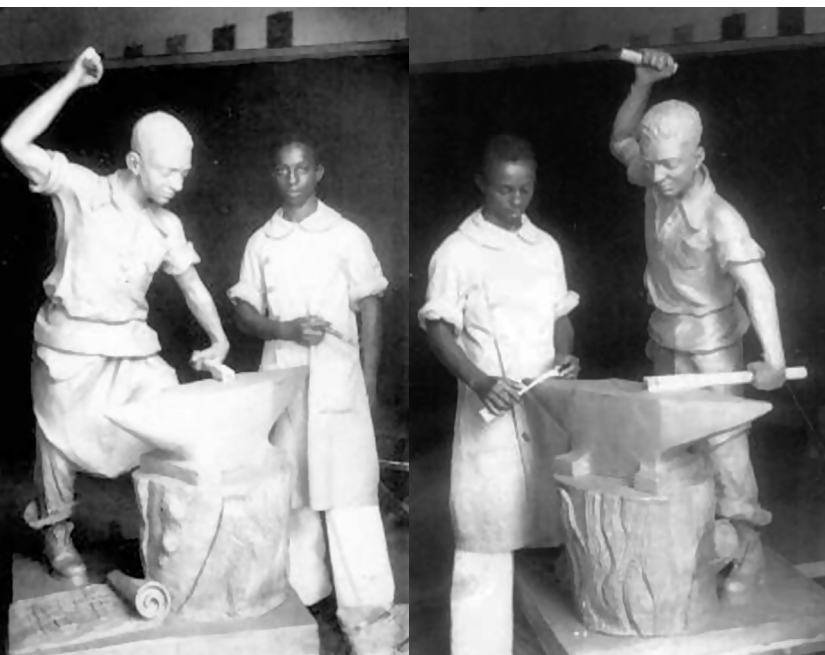
Fotografia 15. Antônio Jones, aprendiz do professor Mário Ghizi, em finais dos anos 30, preparando a estrutura da estátua “O aprendiz de ferreiro” que viria ser adotada como símbolo da escola de Campos. Essa estátua ficou durante décadas na entrada que dava acesso às oficinas da antiga escola  
 Fonte: Acervo do IFFluminense - Autor desconhecido



Único aluno diplomado em Artes Decorativas pela escola campista, Antonio Jonis (que depois passou a se chamar Antonio Jones da Silva) posa frente à estrutura feita com madeira, cruzeta, arame e tela, que servirá de base para a modelagem da estátua “O aprendiz de ferreiro”. Durante muitos anos a estátua permaneceu nas dependências do antigo prédio onde funcionou a escola e foi um ícone daquela escola servindo inclusive para ilustrar o livreto Cinquentenário (1959, p. 36) da Escola Técnica de Campos.

Adequadamente na vertical a fotografia valoriza não apenas o conjunto da obra como o próprio aprendiz. Antonio Jones aparece nas duas fases (fase inicial e fase final do trabalho) desta sequência de fotografias como uma importante presença no contexto escolar. A preocupação, talvez do mestre, em relacionar o aprendiz no início e no final da realização da escultura demonstra uma séria preocupação com a completude da atividade acadêmica no ensino da prática

profissional. Com o costumeiro ar de seriedade que encontramos nos registros fotográficos de todo o período da escola de aprendizes de Campos, o aluno simula seu próprio trabalho. Trabalho esse que, muito provavelmente, contou com valiosa participação do mestre Mario Ghizi<sup>6</sup>. O contraste entre o escuro do fundo e o brilho do conjunto em primeiro plano realça a qualidade aparente das atividades desenvolvidas naquela seção da escola.



Fotografia 16. O aprendiz Antônio Jones posa ao lado da estátua "O aprendiz de ferreiro", já concluída

Fonte: Acervo do IFFluminense  
- Autor desconhecido

Fotografia 17. Antônio Jones simula desbastar a estátua

Fonte: Acervo do IFFluminense  
- Autor desconhecido

## *Diretor e funcionários*

Quando da inauguração em 23 de janeiro de 1910 a Escola de Aprendizes de Campos tinha em seu quadro de pessoal os seguintes nomes: na *direção*, José Antenor Pereira Nunes; na *secretaria*, Luís Barbosa de Azevedo (da imprensa local); como professor de *desenho*, Carlos Hamberger; professora de *primeiras letras*, Maria Carlota Cardoso de Mello; contramestre da oficina de *alfaiataria*, Antônio José da Silva; contramestre da *carpintaria e marcenaria* Julião Barreto; e Manuel Xavier de Souza, como *porteiro contínuo*. Na própria fotografia aparece assinalado mais um nome: "Silvio Fontoura".

<sup>6</sup> A última pista deixada por Antonio Jones é uma carta datada do ano de 1961, com endereço do Rio de Janeiro, solicitando à escola de Campos comprovação de escolaridade para apresentar à Marinha de Guerra, onde trabalhava na ocasião como suboficial. A carta encontra-se dentro do livro de registro, do período de diplomação do aprendiz, no Instituto Federal Fluminense.



Fotografia 18. O diretor José Antenor Pereira Nunes e o primeiro corpo de professores e funcionários da Escola de Aprendizes Artífices de Campos, em 1910

Fonte: Acervo do IFFluminense - Autor desconhecido



No dia 09 de dezembro de 1911, o jornal Monitor Campista publica mais alguns nomes:

[...] a oficina de **eletricidade** sobre a responsabilidade do prof. Alexandre Risso; oficina de **marceneiro**, prof. Manuel Cândido Ribeiro; oficina de **sapateiro e correeiro** do prof. Benedito Moreira Alfena; oficina de **alfaiate** do prof. Benedito Pereira; oficina de **entalhador, torneiro e recortador** prof. Antônio Bazílio de Azevedo (p. 1) [grifo nosso].

## Francisco Thomaz Pinheiro 1919/1920

Fotografia onde aparece o diretor *coronel* Francisco Thomaz Pinheiro e outros funcionários da Escola de Aprendizes Artífices de Campos. De pé, o segundo da esquerda para a direita, Jorge de Souza Muniz; o terceiro, Magnus Ribeiro Netto; e o sétimo, Cândido Gomes Cruz. Sentados, a primeira da esquerda para a direita, Alice Baptista Nogueira; a segunda, Clotilde da Cunha Porto; o quarto é o diretor Francisco Thomaz Pinheiro; o quinto, Carlos Hamberger; a sexta, Yolande de Miranda Sá Hamberger; e a última, Dulce Fernandes.

Em virtude de ter sido o *coronel* Francisco Thomaz Pinheiro, designado pelo Ministro da Agricultura para desempenhar uma comissão no sul do país, foi nomeado o seu substituto legal, o escriptuário Sr. Álvaro de Carvalho, para servir de director, já se achando este funcionário, no exercício do cargo (MONITOR CAMPISTA, 02 de março de 1920, p. 1).



Fotografia 19. O diretor coronel Francisco Thomaz Pinheiro (sentado ao centro) e funcionários da Escola, com data provável de 1919

Fonte: Acervo do IFFluminense - Autor desconhecido

### *O velho mestre e a velha oficina*

O ano provável dessa fotografia é 1932 (características da fotografia idênticas às da fotografia de exposição de Artes Gráficas com o ano “1932” afixado em um quadro).

Na sala de marcenaria, cujo professor é o velho oficial mestre Jorge de Souza Muniz, vimos também magníficos trabalhos, destacando-se uma belíssima cama e um originalíssimo guarda roupa masculino (MONITOR CAMPISTA, 01 de dezembro de 1932, p. 1).



Fotografia 20. O velho mestre e a velha oficina

Fonte: Acervo do IFFluminense - Autor desconhecido

Uma ampla visão mostra a oficina de marcenaria/carpintaria e um solitário mestre em meio às máquinas. O mestre em idade avançada parece orgulhoso com sua oficina que, apesar de velha, se vê muito bem arrumada e limpa. Mesmo o teto de difícil acesso se encontra com uma aparência de ordem e limpeza. No entanto, o mestre (Jorge de Souza Muniz?) não parece estar no lugar que



merece. Em uma fotografia como essa, que não é instantânea, a única pessoa a ser fotografada, em plano geral, jamais se encontraria 50% encoberto. O mestre negro ocupa uma posição secundária na fotografia. Mera coincidência?

### *Diretor, professores, mestres, contramestres e outros funcionários*

Fotografia 21. O diretor Paulo Pereira de Araújo (sentado ao centro), professores, mestres, contramestres e administrativos, na segunda metade da década de 1930

Fonte: Acervo do IFFluminense - Autor desconhecido



Mesmo aos adultos, parece que não lhes era permitido sorrir para as fotografias. Como podemos observar na fotografia em plano conjunto com o diretor, professores, mestres, contramestres e funcionários. Numa fotografia monumento<sup>7</sup>, um discreto sorriso se lhes permitia a algumas poucas pessoas que pertenciam ao quadro de profissionais da Escola de Aprendizes Artífices de Campos.

Nessa fotografia, da segunda metade da década de 1930 (provavelmente de 1937 ou 1938), estão presentes, da esquerda para direita e de cima para baixo: (primeira fila) José Sá, Thiéry Pires, Adalberto Fritsch Duncan, Francisco Pandolfo, Hildebrando de Souza e Francisco Miranda; (segunda fila) Olímpio Chagas (pai de Edmundo Chagas que também tinha um filho homônimo seu e que também trabalhou na escola), Isaltino Leone Teixeira, Policarpo Ribeiro de

<sup>7</sup> Sobre fotografia monumento e fotografia documento LE GOFF, Jacques (1992) e ESSUS, Ana Maria (1990).

Castro, João Gonçalves Cardoso, Cândido Gomes Cruz e Mario Ghizi; (terceira fila) Marieta Sá, Celise Moraes, Lindalva Neves, Iacé Rios, Maria Isabel Galvão R. C. Almeida, Zilda (*Peixoto ou Cordeiro Policani*) e Maria Augusta Duncan; (sentados) Edmundo Chagas, Alice Batista Nogueira, Paulo Pereira de Araújo, Alaíde Gomes e Miguel Martins do Rosário.

Na seriedade da fotografia, algumas contradições. Fixando o olhar na câmera, Edmundo Chagas se contrapõe ao olhar triste e submisso de Miguel do Rosário (que por várias vezes ocupou interinamente a direção da escola nos anos subsequentes). Alice Nogueira parece pronta para começar uma aula, traz consigo uma pasta de couro, enquanto tranquila e descontraidamente Maria Augusta Duncan se apoia na janela. O diretor, ao centro, parece meio desconfortado e prefere olhar para o pátio lateral da escola. O grupo atrás cumpre seu papel e espera o “click” que irá eternizá-lo nesta fotografia de aparentes suaves contrastes. Mario Ghizi se destaca por não se posicionar de modo tão rígido quanto os demais companheiros. Celise Moraes e Lindalva Neves, discretamente, sorriem.

## *Seqüência de esculturas de Mario Ghizi*

Mario Ghizi era mestre de Artes Decorativas e veio do Instituto Parobé, do Rio Grande do Sul, no início da década de 1930. A primeira seqüência de fotografias mostra Ghizi e a estátua que fez [1942?] sob encomenda para a sepultura de um aluno da Escola Industrial de Florianópolis, morto acidentalmente por um colega quando fazia ronda noturna na escola, onde também funcionava o serviço militar. Na ocasião Mario Ghizi lecionava na escola de Florianópolis. O mestre de Artes Decorativas esteve na escola de Campos de 24 de março de 1932 a 24 de julho de 1940.<sup>8</sup>

Ginzburg (1987) exemplifica o método indiciário como um trabalho refinado de pesquisa empírica de dados ou documentação, com especial atenção para ir além do aparente, do diretamente compreensível. Seu modelo epistemológico foi amplamente utilizado nas ciências humanas. Ele se baseia na observação de vestígios marginais, os resíduos reveladores.

---

<sup>8</sup> As informações sobre o professor Mario Ghizi foram dadas pela viúva Alcinéa Branco Ghizi, por telefone em março de 2003, e por anotações feitas atrás das cópias fotográficas que se encontram na Fundação Cultural Jornalista Oswaldo Lima, de Campos dos Goytacazes (RJ).

Fotografia 22. O mestre observa sua obra  
 Fonte: Coleção particular de Luiz Claudio G. Gomes -  
 Autor desconhecido



Um trabalho de atenção que percebe, nas “entrelinhas” da imagem, aspectos a partir de fragmentos, aspectos que parecem, a princípio, insignificantes. Material utilizado, circunstância da fotografia, confrontamento com outras fontes como a imprensa periódica. Detalhes que poderiam contribuir para situar cada uma das fotografias analisadas.

O professor Mario Ghizi, diretor técnico do atelier de Artes Decorativas da Escola de Aprendizagem Artífices está trabalhando em quatro estátuas [trabalhou somente em duas] dos evangelistas que deverão completar o grupo de seis [são quatro] para o alto da catedral. É um trabalho grandioso encomendado pelo Monsenhor Uchoa, e que tem merecido os melhores elogios, este serviço artístico [...] recomendo o professor e ao mesmo tempo o referido estabelecimento de ensino técnico dirigido pelo Dr. Paulo Araújo (A NOITE, Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 1936, p. 8).

O confronto de notícias da imprensa periódica com fotografias e depoimentos pode nos dar importantes informações e ajudar a montar quebra-cabeças. Em matéria intitulada "O que se faz na Escola de Aprendizes Artífices", no Monitor Campista de 13 de dezembro de 1936, é possível reconhecer o momento histórico e estabelecer relações factuais e datadas entre o que foi escrito e a imagem fotográfica que ficou registrada do professor Mario Ghizi em seu atelier, em finais daquele ano. A estátua de 2,4 metros de altura, que aparece na fotografia, é uma das quatro que ornamentam o frontão da catedral de Campos. A imprensa local esteve no ambiente escolar e registrou aquela passagem com riqueza de detalhes, como, por exemplo, na explicação sobre cada uma das estátuas:

[Elas] são modeladas em barro, formadas em gesso e depois fundidas em cimento e areia. São Lucas tem ao lado uma pequena cabeça de boi, como símbolo da força, da resignação. São João tem na mão esquerda um livro aberto; com a direita empunhada uma caneta e aos pés vê-se uma águia de asas abertas, para desferir o voo que é símbolo da sabedoria (MONITOR CAMPISTA, 13 de dezembro de 1936, p. 1).



Fotografia 23. Mestre Mario Ghizi concluindo a modelagem da estátua de São João que hoje ornamenta o frontão da catedral de Campos. Essa fotografia é, muito provavelmente, de 1936

Fonte: Coleção particular de Luiz Claudio G. Gomes - Autor desconhecido

O professor Mario Ghizi apoia-se na estátua do apóstolo João e, do lado esquerdo, um menino também toca a obra. É a única fotografia encontrada com dedicatória: "Ao Abílio com toda estima", assinada pelo mestre. Seria Abílio o menino que aparece na fotografia descalço? Seria ele um dos aprendizes de Artes Decorativas? Pistas e indícios...

## Carros alegóricos

O professor Mario Ghizi, juntamente com Francisco Arueira, criou carros alegóricos para o *Club Tenentes de Plutão* que desfilaram no dia 21 de fevereiro de 1939. Um dos carros, com cavalos alados à frente, se intitulava "triunfo de Vênus". No outro, um mau presságio: alguns meses antes de estourar a Segunda Guerra Mundial, o carro "Paz" com um canhão à frente levava a "inquietação de velho mundo. Em segundo plano, um anjo da paz abrindo as asas sobre o globo do mundo"<sup>9</sup>.

Fotografia 24. Carro alegórico intitulado "Paz" idealizado pelo mestre Mário Ghizi e Francisco Arueira para o Club Tenentes de Plutão no carnaval de 1939

Fonte: Coleção particular de Luiz Claudio G. Gomes - Foto assinada por "Manhães"



## Fachada da escola com alunos e diretor

Algo chama a atenção próximo à porta, e dois alunos à esquerda ousam olhar nessa direção. O diretor José Antenor com sua baixa estatura, entre os alunos quase se confunde com eles. Mesmo na legenda do álbum o diretor não se destaca do corpo discente, sendo mencionado, na legenda, depois de "alumnos uniformizados".

<sup>9</sup> Conforme se encontra descrito atrás da cópia dessa fotografia.



Fotografia 25. Foto da fachada principal da Escola de Aprendizes Artífices. Nessa fotografia de 1910, aparece em destaque o primeiro grupo de alunos uniformizados, tendo ao centro o primeiro diretor do estabelecimento de ensino, José Antenor Pereira Nunes (na frente do estandarte)  
 Fonte: Acervo do IFFluminense - Autor desconhecido

## Exposições anuais

O grande evento das Escolas de Aprendizes e Artífices eram as exposições anuais com os trabalhos realizados pelos alunos, ao final do ano letivo. O evento mobilizava a sociedade e ali se encontravam pessoas de todas as classes, como relatava o *Monitor Campista*, em 30 de novembro de 1932:

**Mas basta dizer que está aberta a exposição Escola de Aprendizes, para que acorram os visitantes de todas as categorias sociais.** É o que esperam o seu diretor, Dr. Esmeraldo Américo Coelho, e os seus corpos docente e discente, como justa recompensa dos esforços que empregaram, a fim de demonstrarem os melhores resultados do ano letivo findo (p. 1) [grifo nosso].

O *Monitor Campista* não registra exposição no primeiro ano de funcionamento,<sup>10</sup> porém apresenta uma longa matéria sobre a exposição na escola no jornal de 9 de dezembro de 1911. Uma semana depois o jornal anuncia o encerramento da exposição e divulga os cinco vencedores dos prêmios instituídos pela prefeitura de Campos aos cursos de marcenaria, *tornoaria*<sup>11</sup>, alfaiataria, sapataria, e eletricidade.

<sup>10</sup> Acreditamos que houve exposição desde o primeiro ano, já que o jornal *Monitor Campista* de 12 de dezembro de 1912 relata a "3ª exposição de artefactos" (p. 1).

<sup>11</sup> Em grafia utilizada pela imprensa da época *tornoaria* equivale à *tornearia* - arte ou oficina de torneiro.



Quatro dias depois (20 de dezembro de 1911), o jornal parabeniza o diretor da escola pelas medalhas conquistadas na exposição em Turim, na Itália.

Em geral, os desenhos e os trabalhos artísticos sempre recebiam algum comentário especial na imprensa periódica. E nem sempre o grande público era o principal alvo na inauguração das exposições, como podemos ler no jornal de 25 de dezembro de 1915, que publicava:

[Por ocasião da exposição] O vasto edifício da Escola apresentava um agradável aspecto pela sua bonita ornamentação e feérica iluminação, com lâmpadas multicores.

A afluência de cavalheiros e **excelentíssimas famílias** ao ato inaugural foi grande (grifo nosso).

Todos os trabalhos expostos mereceram elogios notadamente os desenhos, são dignos de serem vistos (p. 1).

No início da década de 1930 a imprensa se refere ao evento de maneira mais informal, convidando o grande público a participar.

Por isso, é com gerais simpatias que será acolhida a notícia de se abrir também hoje a exposição dos trabalhos do seu curso de desenho e das suas sessões de oficinas, a qual estará franqueada ao público até o dia 7 do mês entrante, das 15 às 17 horas dos dias úteis. Para assistir aos dois atos não haverá convites especiais pois se revestiram de toda a intimidade escolar.

Às vezes temos a clara impressão de que o que a imprensa publica é fruto direto de um texto pronto, ou seja, uma transcrição literal de um *release* enviado pela direção da escola:

Para os que não são curiosos, para os que se desinteressam pelo conhecimento dessas e outras coisas de capital importância há, entretanto, ao término do ano, festas, exposições de trabalhos e atos que destacam a inteligência dos alunos. Graças a isso, muitos passam a conhecer a escola, porque as portas se abrem franqueadas ao público, que lhe visita todas as dependências e sessões de trabalho.

[...]

E assim, com um programa organizado com carinho, a Escola de Aprendizes Artífices encerrará o seu ano letivo

(MONITOR CAMPISTA, 30 de novembro de 1935, p. 1).

[...] E a prova do que ali se ensina temos tido nas exposições de fim de ano realizadas pela Escola, nas quais têm figurado diversos trabalhos dos seus alunos que eloquentemente revelam a capacidade de cada um e a vocação dos que mais têm se destacado (MONITOR CAMPISTA, 13 de dezembro de 1936, p. 1).

As exposições eram um compromisso de todas as escolas do país desde a sua criação. Foi estabelecida pelo Decreto 7.566 a obrigatoriedade da realização anual com os trabalhos produzidos durante o ano nas oficinas pelos aprendizes.

Na sequência de fotografias sobre as exposições, as primeiras se referem à grande exposição realizada na Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslau Braz, no Rio de Janeiro, em 1934 – VII Feira de Amostra da Capital Federal. Essa feira reunia os trabalhos selecionados das diversas escolas do país. É possível ler as inscrições da própria instituição promotora do evento, bem como as da escola do Maranhão.

Fotografias com excelente qualidade, elas revelam o lado produtivo e comercial proporcionado pela *industrialização*, que permitia que o espaço, o material e o pessoal das escolas pudessem estar à disposição da sociedade em troca de remuneração ou alguma compensação material. Não só pela qualidade técnica da fotografia, mas pode ser observado também um excelente nível na qualidade dos trabalhos apresentados, que não sabemos ao certo se são exclusivamente dos aprendizes ou se também havia a participação direta com trabalhos de mestres e contramestres.

A grande presença nessa exposição é a de móveis que ocupam quase toda a parte central do salão. É possível, no entanto, verificar a presença de outros artefatos postos perifericamente como pinturas, rendas, flores, chapéu e blusas femininos, no espaço reservado à instituição anfitriã.<sup>12</sup> Vários trabalhos em metal foram expostos. No espaço designado à escola maranhense, é possível ver um grande número de quadros com desenhos e pinturas, além de um terno.

---

<sup>12</sup> É importante ressaltar que a escola da capital era uma escola normal e, portanto, congregava professores de vários segmentos do ensino profissional, inclusive o feminino.



Confrontando as quatro fotografias, podemos verificar que o espaço fotografado corresponde a uma parte do pavilhão no sentido longitudinal e apenas à metade no sentido latitudinal, dando-nos, assim, a impressão de um número reduzido de expositores. Salvo se os espaços não fotografados também contivessem trabalhos expostos. De qualquer forma se vê à esquerda, de uma das fotografias, um letreiro com as inscrições "Escola de Aprendizizes Artífices", dando-nos a impressão da divisão entre ela e a "Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz" em um único ambiente.

Várias fotografias da Escola de Aprendizizes Artífices de Campos provavelmente são do ano de 1940, como fica comprovado em uma das fotografias, onde o ano aparece escrito na porta ao fundo. O piso de madeira confirma o que ex-alunos disseram: as exposições eram no segundo andar do edifício. As pranchetas que aparecem apoiando alguns artefatos resistiram por muito tempo e talvez ainda estejam hoje no *campus* Macaé, do Instituto Federal Fluminense. Dos cursos oferecidos pela escola somente não é possível ver a presença de trabalhos da seção de vestuário. Duas fotografias são exclusivas dos trabalhos da seção de Artes Decorativas, dirigida pelo mestre Mario Ghizi. É possível identificar nas duas fotografias um único ambiente, não apenas pela temática em comum como pela qualidade das fotografias e sequências de números e letras na identificação dos trabalhos. Além disso, um pequeno arranjo de flores artificiais aparece em ambas as fotografias no centro e na parte inferior. É possível que essas fotografias não sejam da mesma sequência das demais, haja vista que Mario Ghizi se desligou daquela escola em 24 de julho de 1940. Acreditamos que as duas fotografias sejam de algum ano anterior. Tem-se a impressão de que o ambiente organizado pelo professor Mario Ghizi era bastante colorido, considerando o contraste cromático e tonal dos trabalhos. Com sua habitual postura, elegantemente trajado, o professor foi frequentemente fotografado sentado próximo a alunos. São cenas que ao mesmo tempo que os aproximam, também mantêm certo distanciamento. Há uma aproximação física muito confortável, quase paternal, mas que revela também, nas roupas, na pose ou na falta dela, a grande distância social entre o mestre e o aprendiz.



Fotografia 26. Sala com exposição de pequenos trabalhos de aprendizes mais novos  
Fonte: Acervo do IFFluminense - Autor desconhecido

### *Alunos montam guarda na escada*

A pintura realizada no *hall* de entrada da escola não foi feita diretamente sobre a parede, mas sobre algum suporte que serviu para o cenário que cobriu todo esse espaço. Isso é possível de ser notado, principalmente, na borda direita da porta que dá acesso à escada. No lado inferior esquerdo dos alunos é possível ler as seguintes inscrições: “Decoração executada pelo Prof. Mario Ghizi e seus alunos”.

Os painéis com traços fortemente influenciados pelo futurismo recebem as alegorias das engrenagens que simbolizavam – e ainda estão no imaginário de muitos nos dias atuais – o progresso através da industrialização. Os homens fortes representam o vigor e a “superioridade” muito presente em vários cantos do planeta, inclusive no Brasil através do governo de Getúlio Vargas. A representação pictórica do homem sequer corresponde ao biótipo do trabalhador brasileiro. Essa demonstração de força do homem superior esteve sempre muito associada aos regimes autoritários.



Fotografia 27. Alunos montam guarda na escada do saguão da escola, provavelmente em 1938

Fonte: Acervo do IFFluminense - Autor desconhecido

Consta que na década de 1930, Getúlio Vargas visitou a cidade por duas ocasiões: a primeira em junho de 1936 e a segunda em agosto de 1938<sup>13</sup>. Muito provavelmente este momento fotografado corresponde a uma dessas visitas feitas a Campos (MONITOR CAMPISTA, 23 de junho, p. 1; 23 de julho, p. 1; e 26 de julho de 1936, p. 1; VARGAS, 23 de junho de 1936). Segundo Carvalho (1991, p. 87-89), o presidente permanece na cidade nos dias 23, 24 e 25 de junho, em sua primeira visita. Em setembro de 1938 é inaugurado o retrato de Getúlio Vargas no salão nobre, com a presença de Francisco Montojos (MONITOR CAMPISTA, 07 de setembro de 1938, p. 1).

### *Aluno com uniforme de gala e portfólio*

Ampliando a imagem é possível ler a placa de mármore na parede atrás do aluno: “Instituto Profissional fundado em 1906 pelo Dr. Nilo Peçanha Presidente do Estado do Rio de Janeiro”.

Fotografia 28. Aprendiz apresenta seu trabalho final de Artes Gráficas

Fonte: Acervo do IFFluminense - Autor desconhecido



<sup>13</sup> A Cinemateca Brasileira possui em seu acervo o filme intitulado “Visita Campos o Presidente Getúlio Vargas”, produção Eurico de Oliveira, 35 mm, BP, 290 min, 24q. Brasil: Governo Federal, 1938.

## *Aluno modelo*

Fotografia de Manoel de Azevedo Gomes, em 1943, aos 19 anos de idade. O aluno diplomado em Alfaiataria, com seu uniforme de gala “militarizado”, posa ao lado daquele que seria seu trabalho de conclusão de curso: paletó e calça de um terno listrado. O número extremamente reduzido de alunos “diplomados” permitia, sem qualquer inconveniente, a fotografia individualizada do aluno em seu dia de realização. Neste ano apenas quatro alunos se diplomaram na escola de Campos, e em Alfaiataria apenas Manoel de Azevedo Gomes concluiu seu curso.

Nesta fotografia, fica clara a simplicidade do ambiente escolar. Um momento duplamente especial (o da formatura e o da fotografia) pressupõe um local especial. No entanto, o que vemos são uma parede e um chão rústicos contrastando com o bem cuidado uniforme do aluno.

Atrás da fotografia o diretor Paulo Araújo escreveu: “1943 – Manoel de Azevedo Gomes – Diplomado em Alfaiataria – nasceu em 11-2-924 – Média de aprovação: Profissional – 83, C. Teórico – 64. [Assinado] P. Araújo, Diretor”



Fotografia 29. Aprendiz diplomado em Feitura de Vestuário, ao lado de seu (provável) trabalho de conclusão de curso

Fonte: Acervo do IFFluminense - Autor desconhecido

## A escola do trabalho com vocação assistencialista

Quando o ensino profissional no Brasil é analisado, fica, num primeiro momento, o indício de nossa organização capitalista baseada no crescimento industrial com a ideia da *escola do trabalho* tomando forma de uma ideologia assistencialista com base na ética cristã, a qual preceitua que os ricos devem ser generosos com os pobres, dando-lhes o suficiente para a sobrevivência, posto que a situação de desigualdade é tida como algo dado naturalmente. Essas ideias trazem consigo a necessidade de manutenção das desigualdades; mas, além disso, o trabalho torna-se necessário para uma determinada organização social.

É importante ressaltar que, se o ensino profissionalizante foi criando uma identidade voltada para as estreitas necessidades do mercado, ela não é natural e, por isso, deve ser analisada criticamente, como resultado de um processo histórico, construído pelos homens em suas relações, o que significa ser passível de transformação, de rupturas em seus fundamentos, no sentido de que seus interesses se voltem para a formação do homem e não apenas do trabalhador como força de trabalho, alienada no interior de determinadas relações de produção historicamente dadas.

Ao analisarmos o ensino técnico-profissional do período republicano – lapso anterior à criação das escolas de aprendizes artífices – ao período de criação do Serviço de Remodelação, veremos que se manteve com as mesmas características que se estruturaram durante o período imperial, e porque não dizer colonial. Durante a República continuam o mesmo discurso e os mesmos propósitos que sempre acompanharam e influenciaram o desenvolvimento desse ramo do ensino.

No século XX como no século XIX, o ensino técnico-profissional se organiza como o propósito expresso de atender às “classes populares”, às “classes pobres”, aos “meninos desvalidos”, “órfãos”, “abandonados”, “desfavorecidos da fortuna”. Revelou-se, portanto, mais como um plano assistencial aos “necessitados da misericórdia pública” que como um programa propriamente educacional. O maior objetivo era o da regeneração através do trabalho, num período quando as ideias sobre o profissionalismo técnico estava razoavelmente, no mínimo, deformadas. Assim foram as marcas originais deixadas pelo ensino-técnico, pelo menos até o período de Remodelação instituído por Lüderitz (NAGLE, 1974, p. 164).

Ao analisar o texto do Decreto n. 7.566 podemos perceber, em primeiro lugar, que mesmo se tratando do objetivo em formar operários e contramestres, a previsão de oficinas nas escolas para ensinar um trabalho manual ou mecânico já indica, em parte, qual o tipo de estabelecimento produtivo que se tinha em mente. E aqui cabe uma observação, pois ao se realizar uma análise que implique o tratamento de questões históricas, devemos estar alerta para não utilizarmos inadequadamente termos comuns em diferentes momentos históricos, porém com significados distintos; ou seja, devemos estar atentos para não interpretarmos equivocadamente o que naquele momento específico da história do país estava sendo compreendido por “indústria”. Desta forma, relacionando a lei com a realidade econômica e social daquele momento, compreendemos que, de fato, tratava-se muito mais de preparar uma mão de obra para trabalhos artesanais ou, quando muito, manufatureiros. E, mesmo assim, não nos esquecendo do significado que estava sendo dado para a importância de “habilitar os filhos das classes desfavorecidas da fortuna” – muito mais do que qualificar uma mão de obra necessária,<sup>14</sup> existia a preocupação com os problemas urbanos que os “desocupados” poderiam causar (BRANDÃO).

Em segundo lugar, a própria lei determina que o trabalho manual ou mecânico ensinado nas escolas será aquele “mais conveniente e necessário no Estado em que funcionar a Escola”, e determina ainda que as especialidades das indústrias locais serão consultadas “quanto possível”. Ora, sabendo-se que as poucas indústrias então existentes no Brasil já tendiam a se concentrar geograficamente no centro-sul, conseqüentemente, ao procurar atender à necessidade de cada estado da União em termos de mão de obra, dificilmente o objetivo seria preparar trabalhadores para a indústria propriamente dita. Além disso, a lei não torna obrigatória sequer a consulta às especialidades das indústrias locais – quanto mais uma cooperação mais estreita –, apenas sugerindo (“quanto possível”) que isto se realize (BRANDÃO).

O ensino industrial ministrado nas escolas de aprendizes artífices, desde a sua criação até o Regulamento de 1918, permaneceu inalterado no que diz respeito à sua característica assistencialista. Assim como nas escolas primárias, o ensino era ministrado por professores normalistas, e por mestres oriundos de fábricas e oficinas, sem nenhuma

---

<sup>14</sup> Cabe lembrar que naquele momento, em que nossa indústria era ainda incipiente, a mão de obra com a qualificação necessária para esta atividade produtiva estava sendo suprida por trabalhadores estrangeiros que, vindos principalmente da Europa, aqui chegavam já qualificados.

base teórica, conhecimento técnico ou formação pedagógica. Além disso, não se podia esperar que houvesse uniformidade no ensino oferecido pelas diversas escolas, já que não se dispunham de normas precisas de programas dos cursos, que dependia de cada diretor individualmente. Com pouca, ou nenhuma, uniformidade, o que prevalecia nas oficinas das escolas de aprendizes artífices era o emprego do método imitativo.

Conforme foi indicado em diversas partes deste trabalho, a ideia principal da década final da Primeira República (1920-1930) é a do progresso, símbolo de natureza quase exclusivamente emocional, forjado como elemento compensatório da situação atrasada e humilhante em que vivia o país.

Analisando a legislação referente às Escolas de Aprendizes Artífices, desde quando foi instituída até a Consolidação de Lüderitz, fica evidente que a profissionalização pretendida era aquela com base no conhecimento que se adquiria de modo empírico, com o instrumento de trabalho essencialmente manual, numa relação direta com o objeto de trabalho. Isso nos deixa claro a formação dada naquele momento eminentemente artesanal, de manufatura.

## Serviço de Remodelação

Durante o tempo em que esteve em funcionamento (1920-1930), o Serviço de Remodelação apresentou alguns poucos resultados significativos acerca da *industrialização*, porém, com relação à frequência dos alunos, os resultados estiveram muito aquém do pretendido. Até o período de remodelação a maior taxa anual de frequência havia sido em 1916 na Bahia, com 96,5 e a menor justamente na escola de Campos, no ano de 1919, com 23,2. Durante o período da remodelação a maior taxa anual de frequência ficou também com a escola da Bahia em 1930, com 90, enquanto que a menor com a escola do Pará em 1926, com apenas 14,7 (CUNHA, 2000, p. 105-106).

A partir da Remodelação, a escola passa a exercer um duplo papel de escola e fábrica, simultaneamente. Isso decorre do processo de *industrialização* das oficinas, quando a escola passa a ser uma espécie de empresa produtiva para atender a demanda local, exercendo um papel pedagógico e também produtivo. Nesse



contexto, os alunos são igualmente aprendizes e operários; produtores manufatureiros e “produtos”, do ponto de vista instrucional, no contexto da escola-produção.

No geral, não foi o que se esperava o processo de *industrialização* das oficinas e outras medidas similares, através das quais se tentou, ao longo dos anos, diminuir as altas taxas de evasão e corrigir a baixíssima produtividade das escolas de aprendizes artífices.

A industrialização das escolas de aprendizes artífices, junto com a introdução da merenda escolar (esta em 1922), foi responsável pela diminuição da grande evasão dos alunos, que deixavam as escolas tão logo adquiriam os rudimentos da prática de um ofício.

A constatação de que os números não favoreceram as escolas de aprendizes artífices, considerando os dez anos de investimento do Serviço de Remodelação, também é encontrado em Queluz (2000, p. 182), mas que ressalta a contribuição dada pelo novo modelo sobre o ensino técnico no país, “incluindo ritmo e hábitos da produção industrial no ambiente escolar”.

Curiosamente paradoxal foi o modo como Fetterman (1942) analisou a questão do êxodo escolar, ao afirmar que tal fato devia-se, também, pela qualidade de ensino apresentado nas escolas profissionais. Para ele, essa “boa” formação impulsionava precocemente os alunos para o mundo do trabalho, tendo-se em conta o seu melhor preparo para atuar nas oficinas. Fetterman (1942) acreditava que o baixo número de concluintes não representava um demérito das escolas, mas a difícil situação de pobreza de seu alunado. Em suas palavras, poucos ambicionavam uma cultura maior, satisfazendo-se simplesmente com os proventos de uma ocupação medíocre. Nossa compreensão, no entanto, é que se trata menos de ambicionar pouco e mais de estar sujeito às necessidades precoces do trabalho.

## Algumas análises quantitativas da escola de Campos

No primeiro ano de funcionamento (1910), as escolas de aprendizes artífices receberam cerca de 2 mil alunos. Nos 33 anos de sua existência, passaram por elas 141 mil alunos, uma média de cerca de 4.300 por ano. No último ano de funcionamento dessas escolas (1942), havia estabelecimentos com um número diminuto de alunos. Apenas duas delas tinham um corpo discente da ordem de quatro



centenas de alunos. Sete escolas tinham menos de 200 alunos, duas com menos de 100.

O decreto de criação das escolas de aprendizes artífices estabelecia que os programas de ensino detalhado deveriam ser formulados pelo diretor e submetidos à aprovação do ministério. Essa determinação permaneceu nos regulamentos posteriores de 1911 e 1918, e com isso permitiu uma grande variedade de concepções sobre o alfabetismo técnico e grande variedade de currículo e métodos de ensino. Quanto à escola de Campos, sobre como teriam sido conduzidos seus programas através dos diretores naquele período, apenas encontramos através da imprensa local a seguinte nota:

Escola de Aprendizes Artífices do Estado do Rio de Janeiro – Campos – Programa dos cursos noturnos adotados em caráter provisório e submetido à aprovação do Sr. Ministro.

#### CURSO PRIMÁRIO

1ª série – Leitura, escripta, contar e somar, diminuir.

2ª série – Leitura, escripta, as quatro operações fundamentais da aritmética. Noções de geografia geral e pátria.

3ª série – Português. Caligrafia. Geografia geral. Leitura das poesias americanas de Gonçalves Dias "O guarani" e outros romances de José de Alencar. Redação Portuguesa.

4ª série – Redação portuguesa. Caligrafia. Elementos da aritmética. Elementos de álgebra. Elementos de mechanica. Elementos de geometria. Elementos de eletricidade. Leituras escolhidas de Castro Alves e Fagundes Varella.

#### CURSO DE DESENHO

1ª série – Desenho linear geométrico

2ª série – Desenhos geométricos aplicados a carpintarias, marcenaria e tornoaria. Ornatos puramente geométricos.

3ª série – Noções de projeções e perspectiva aplicada.

4ª série – Desenhos geométricos aplicados à mechanica em geral e à serralharia. Desenho de architettura e ornamentação.

Campos, 2 de julho de 1918 – O diretor, Crizantho Pinto.

(MONITOR CAMPISTA, 04 de julho de 1918, p. 1)

O número de alunos matriculados nos cursos diurnos da Escola de Aprendizes Artífices de Campos foi sempre bem expressivo até o ano de 1924, chegando mesmo a receber por três anos o maior contingente de interessados em frequentá-la, comparando com as

demais escolas do país. No entanto, no ano de 1925 o número de matrícula reduziu significativamente, ficando a escola de Campos somente com mais alunos inscritos que as de São Paulo, Goiás, Espírito Santo e Mato Grosso. A partir daí o número de matriculados na escola ficou sempre abaixo da média nacional, voltando a ficar entre as últimas entre os anos de 1930 e 1934<sup>15</sup>.

De 1918 a 1928 a escola de Campos superou, praticamente em todos os anos, todas as escolas do país em número de alunos matriculados no curso noturno. Somente no ano de 1930 esses números começaram a baixar.<sup>16</sup> Observa-se uma queda acentuada no número de matriculados no ano de 1920, ao que parece, reflexo de algum problema relacionado ao ano anterior, quando passaram pela escola três diferentes diretores, naquele curto espaço de tempo.

Dentro dos dados disponíveis, a taxa anual de evasão em Campos aparece de forma evidente nos anos de 1914, quando sua taxa foi uma das mais baixas do país (21,2%); em 1917, com uma alta taxa de 40,9%; em 1936, quando sua taxa de 32,6% só era menor que a de Goiás, com 39,7%; e, finalmente, em 1937, quando cai vertiginosamente para 13,9%, ficando bem abaixo da média nacional de evasão.

A taxa de conclusão de curso nas escolas de aprendizes artífices era tremendamente baixa e passou ao longo dos anos por uma sensível diminuição.

A Escola de Aprendizes Artífices de Campos, no período de 1913-1916, teve taxa de 1,3% de conclusão, enquanto que a média nacional foi de 3,4%. O percentual de concluintes em Campos, nesse período, só não foi menor que no Ceará que teve taxa de concluintes igual a 0,4%. No período correspondente de 1914-1917, a escola de Campos "diplomou" apenas 0,9% de seus alunos, ultrapassando somente às escolas do Espírito Santos, com 0,7% e do Amazonas com 0%, num período onde a média foi de 2,7% de concluintes<sup>17</sup>. No período de 1932-1937 (curso com duração de seis anos a partir de 1920), a taxa de conclusão média no país foi de apenas 0,7%.

Curiosamente, o ano que maior apresenta contingente de diplomados é o de 1935, justamente o período correspondente ao de menor número de matriculados. Também nos chama a atenção pelo

---

<sup>15</sup> Arquivo Capanema, FGV/CPDOC; **Relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio**, 1911-1942; **O ensino no Brasil**. IBGE, 1932-1934, e 1938-1942; **Sinopse estatística do Brasil**, IBGE, 1935-1937 (apud CUNHA, 2000, p. 93-94).

<sup>16</sup> Os cursos noturnos foram interrompidos entre os anos de 1931 e 1937.

<sup>17</sup> Desse período não constam dados do Ceará, da Paraíba e de Pernambuco.

fato de no ano seguinte a escola de Campos apresentar a segunda maior taxa anual de evasão (32,6%) entre as escolas do país.

As escolas atingiram o volume máximo de alunos na década de 20, após o que entraram em decadência. Os ofícios que eram ensinados em todas elas eram os de marcenaria, alfaiataria e sapataria, mais artesanais do que propriamente manufatureiros, o que mostra a distância entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa de sua vinculação com o mundo do trabalho fabril.

Mesmo que na década de 20 a indústria brasileira ainda não tivesse alcançado um processo de desenvolvimento em larga escala e em nível nacional, ou seja, apesar de não ser o eixo da economia, não podemos negar a existência de um processo de crescimento do setor ao longo das primeiras décadas do século passado, mesmo que de forma descontínua e desigual em termos regionais.

Segundo Nagle (1974), nesse período havia o incentivo para que as crianças e adolescentes não fossem impedidos de trabalhar nas fábricas, de modo a encontrar um ambiente propício ao desenvolvimento de uma personalidade sadia e obter melhores condições para melhorar o padrão de vida e de sua família.

No início dos anos 30, a escola de Campos mantinha a despesa média (em mil-réis) por aluno um pouco acima da média, se comparada com as demais escolas do país.

Por exemplo: se em 1930 a despesa média por aluno no país era de 1:261\$031, em Campos era de 1:128\$773; se em 1931 a despesa média era de 759\$106, em Campos era de 826\$000; se em 1932 a despesa média era de 873\$830, em Campos era de 996\$478; e se em 1933 a despesa média era de 849\$147, em Campos era de 1:145\$296<sup>18</sup>.

Anos Escolas	1930	1931	1932	1933
Paraíba	610\$060	438\$037	503\$564	505\$544
<b>Campos</b>	<b>1:128\$773</b>	<b>826\$000</b>	<b>996\$478</b>	<b>1:145\$296</b>
Mato Grosso	2:221\$888	1:713\$591	2:028\$341	2:220\$795

Quadro 7. Comparativo entre a maior despesa média por aluno (Mato Grosso), a menor (Paraíba), e a de Campos

Fonte: Arquivo Gustavo Capanema, FGV / CPDOC ( apud CUNHA, 2000)

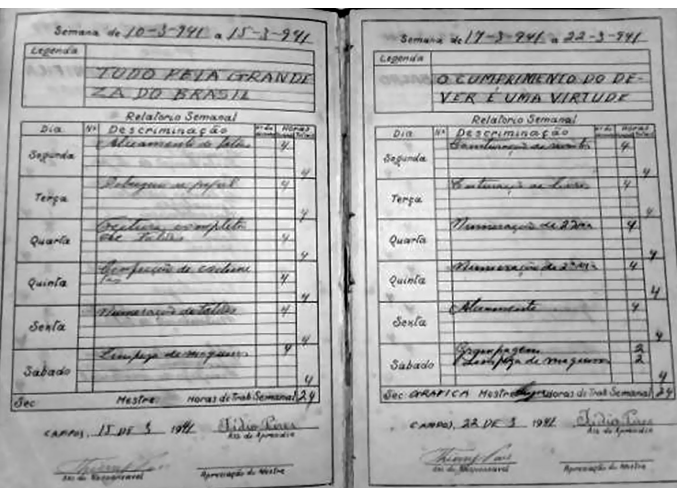
Os ideais getulistas já se viam estampados naqueles últimos anos

<sup>18</sup> CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

das escolas de aprendizes artífices através de imagens ostentosas à nação e, sobretudo, ao próprio chefe de estado, seja através de frases ufanistas, fotos do Presidente (como na Fotografia 27), ou mesmo por anotações semanais feita pelos mestres nas cadernetas de trabalhos práticos dos aprendizes que, entre outras coisas, procuravam "dignificá-los" através do trabalho. Frases como:

- "O trabalho dignifica o homem".
- "Tudo pela grandeza do Brasil".
- "O dever para com a pátria é defendê-la".
- "Seja patriota".
- "Todo homem deve ser disciplinado".
- "Quem não trabalha é indigno da pátria".
- "A grandeza da nação está no patriotismo do seu povo".
- "Quem trabalha ama sua pátria".

Das frases escritas semanalmente nas cadernetas, grande parte destacava a importância do trabalho e exaltava o nacionalismo (Fotografia 26). Em 37 semanas de aulas foram anotadas 15 frases que continham a palavra "trabalho" ou uma de suas variantes. O que não queria significar, necessariamente, um "endurecimento" maior na relação mestre/aprendiz. O contramestre Thiéry Pires, por exemplo, reservou a página da última semana de aula para uma cândida mensagem aos seus aprendizes: "Seja feliz nas suas férias" (CADERNETA, 1941).



Fotografia 30. Caderneta do aprendiz Tídio Pires  
 Fonte: Fotografia do autor do livro

A imprensa periódica nos dá uma ajuda no sentido de compreender a importância que a escola de aprendizes tinha para a sociedade campista. Certamente ao comentar a passagem do Presidente da República pela cidade a imprensa local relega ao plano dos “outros” educandários a escola profissional oficial. A referência de escola para a sociedade, como podemos verificar no trecho abaixo transcrito, era o Liceu de Humanidades.

No dia seguinte, 24 de junho [segundo o jornal Monitor Campista em “julho” de 1936, p. 1], o Sr. Getúlio Vargas e grande comitiva, visitaram o Liceu de Humanidades e diversos **outros** educandários da cidade (CARVALHO, 1991<sup>19</sup>, p. 88) [grifo nosso].

Do mesmo modo a sociedade não reconhecia o renomado professor de desenho Carlos Hamberger como professor da escola de aprendizes artífices. Pelo menos assim fica registrado em nota de seu falecimento; mais uma vez a instituição parece não ser merecedora de referência para o profissional francês que esteve à frente da disciplina desde o início da escola em 1910. Ao ler a nota fica clara a impressão de que Hamberger era professor exclusivo “do” Liceu de Humanidades.

A 20 de agosto [de 1939] faleceu o professor de desenho **do** Liceu de Humanidades, Vitor Carlos Hamberger, que procedente da França, ao chegar ao Brasil em 1881, trazia a incumbência da montagem do Farol de São Tomé [Campos], cujo autor da obra foi Gustavo Eiffel. Hamberger era casado com a campista Joana, filha de Crisanto Leite Pereira Sá e D. Mariana de Miranda Sá (CARVALHO, 1991, p. 159) [grifo nosso].

Esses dados corroboram a ideia de uma escola socialmente discriminada e mantenedora de um sistema correcionalista-assistencialista ao longo do período em que funcionou, em muito pouco colaborando para a formação profissional ao qual oficialmente se propunha.



<sup>19</sup> Compêndio da imprensa local.





PRELÚDIO DE UMA  
SAUDADE





Buscamos neste trabalho a reflexão sobre a dimensão histórica da imagem fotográfica e as possibilidades efetivas de sua utilização na composição de algum conhecimento sobre o passado.

Propusemos o exame teórico de alguns conceitos fundamentais para estudar e interpretar a fotografia, como fonte histórica para a educação, à luz de metodologias de pesquisa histórica e sua aplicação ao nosso objeto de estudo, produto, tanto de relações técnicas e econômicas, quanto culturais.

Devemos escolher um caminho proposto dentro de um conjunto de reflexões possíveis entendendo a realidade como "a síntese de múltiplas determinações", e admitir, implicitamente, que a apreensão do objeto, na sua aparência, não esgota toda a realidade (FRANCO, 1993, p. 77). As relações estabelecidas ocorrem em determinado espaço e tempo históricos, em que alguém produz a imagem fotografada em determinadas condições contextuais.

A imagem fotográfica é uma forma de educar o olhar e tornar consciente a leitura do mundo social e refletir sobre nossa realidade. As memórias fragmentadas, muitas vezes traídas pelo amarelado do tempo; as notícias recortadas, espalhadas na busca por um elo; qualquer fio condutor ganha importância e valor inquestionáveis sobre a primeira questão.

Fica para o pesquisador reservado o direito de poder trabalhar a tradução dos olhares fotográficos. Como tantas outras, essa escolha pode ser arbitrária. Do mesmo modo que a representação, a interpretação é uma escolha realizada num conjunto de escolhas possíveis, daí poder se optar por uma linha de interpretação que busque encontrar não a realidade, mas uma entre tantas verdades.

Entendemos melhor a possibilidade do objeto estudado como reflexo de múltiplas leituras, viabilizadas através do uso de outras fontes, além das imagéticas, na reconstrução da história mais além do encanto da fotografia. Para tanto, identificação da data e local fotografado, legendas, historiografia sobre a época, o recurso da história oral e o levantamento factual, através da imprensa periódica, foram constituintes de um rico material na reconstituição da memória e da história da educação, no nosso caso particular da Escola de Aprendizizes Artífices de Campos.

Ao referir-se sobre os alunos da escola de aprendizes artífices paranaense, já no primeiro ano de existência, o jornal campista se apoia no valor documental da veracidade revelada através da "prova fotográfica" que lhe dava a "imagem nítida do trabalho oficial":

Continuamente nos chegam dos estados notícias altamente consoladoras, sobre o êxito obtido pelas escolas profissionais, que numa hora de feliz inspiração o governo do Sr. Nilo Peçanha conseguiu estabelecer. Estas notícias são valorizadas pela **prova fotográfica**, dando-nos a **imagem nítida do trabalho oficial**, da aplicação de um grande número de rapazes aos serviços práticos que lhes hão de garantir, depois algum tempo de aprendizagem os meios de uma honesta, digna e frutuosa subsistência (MONITOR CAMPISTA, 01 de setembro de 1910, p. 1) [grifo nosso].

A mencionada “prova fotográfica” respaldava, através do texto jornalístico, os propósitos correcionalista e assistencialista daquele modelo de escola que pretendia dar uma ocupação aos menores que “nada tinham o que fazer”, promovendo a desordem social. E o mais curioso é que no mesmo artigo intitulado “Escolas Profissionais” se dizia que havia aprendizes “de todas as raças”, termo genérico que muito provavelmente se referia à nova composição étnica que começava a surgir no país naquele início de século, sobretudo na região sul do país com a crescente imigração de europeus e até mesmo de asiáticos. O que certamente não havia eram aprendizes de *todas as classes sociais*. O artigo reforça mais uma vez o valor da fotografia, elemento novo na imprensa periódica, na constatação da “verdade”.

Há aprendizes de **todas as raças**. E vai se acompanhando, **fotografia por fotografia**, a atividade da escola [...] em que educa uma legião de **moços** que há pouco tempo **nada tinham o que fazer**, nem sabiam como utilizar o seu tempo, condenados pelo abandono oficial a parasitarem tristemente quando chegassem à idade da ação [...] (MONITOR CAMPISTA, 1 de setembro de 1910, p. 1) [grifo nosso].

Desse modo, a fotografia tem se prestado a vários fins, desde a sua origem, na primeira metade do século XIX, servindo aos interesses de um mundo naturalista na constatação da realidade real e aparente, até os dias atuais, sendo utilizado mais recentemente pelas ciências sociais como uma linguagem que expressa a compreensão pelo olhar, os modos de ver e as relações. É no campo da história e da linguagem, do discurso visual e das interpretações que trabalhamos com a fotografia como fonte histórica para a educação.

Nossa proposta, em termos teóricos, foi o exame de alguns conceitos fundamentais para o estudo e interpretação da fotografia como fonte histórica, dedicando especial atenção à leitura histórico-

semiológica das imagens visuais, tendo como objeto empírico o não cotidiano da Escola de Aprendizes Artífices de Campos.

Apesar de um acervo razoável de fotografias que correspondiam ao período de 1910 (incluindo uma anterior) a 1942 (incluindo algumas posteriores), as imagens se revelam incompletas quando não referendadas por outras fontes, assim como informações sobre elas próprias como data, ambiente e pessoas retratados. Em nenhum momento, ao longo de nossa investigação, nos iludimos com a possibilidade de encontrar dados completos que pudessem abreviar nossa busca que foi permanente, com altos e baixos, porém contínua, abreviada somente pelo prazo definido para a conclusão da pesquisa.

Desse modo, estivemos ao longo do trabalho conscientes que, assim como a reconstrução histórica através de fontes documentais, escritas ou orais, a narrativa construída com imagens fotográficas também é feita de fragmentos, cabendo ao pesquisador fazer sua crítica interna e externa, organizando-as em séries pertinentes ao tema, tanto em termos cronológicos como culturais.

As fotografias revelaram o não cotidiano da escola campista, servindo-se principalmente dos *eventos escolares* para fazer os registros iconográficos dessas passagens, com quase a metade das fotografias retratando as exposições anuais de trabalhos realizados pelos aprendizes e as formaturas que se resumiam na diplomação de apenas 4 alunos por média, anualmente. Nesses casos as fotografias se revelaram como o registro documental dos eventos anuais, mas também acabaram por receber a chancela de monumento haja vista o uniforme de gala que os pouquíssimos alunos, junto com a fotografia, tinham direito, perpetuando-se com aquela imagem.

Imagem que monumentaliza, mas que também é traiçoeira. Ficaram também registradas as condições e as relações interpessoais no ambiente da escola através de suas posturas, suas roupas, o ambiente, a pose, seus calçados (ou a falta deles). Diretores, professores, mestres, contramestres, servidores menos qualificados, e os alunos em suas reais condições de pobreza explícita, com raríssimas exceções como, por exemplo, alguns que tiveram condições e se diplomaram. É o que Ciavatta (2002, p. 130) chama de “memória semianônima” que ajuda a construir uma história visual, comovente, daquelas figuras mais humildes, como empregados e crianças rigidamente dispostos em um ambiente previamente encenado, ajudando a revelar a história e as diferentes categorias de cidadão.

Quanto aos depoimentos orais, podemos dizer que se tratou da fonte, como as outras, marcada pelo tempo. O amarelado das fotografias, dos jornais e dos documentos – uns abandonados outros guardados com carinho –, a fala suave, às vezes mais dura, a alegria, às vezes a tristeza, dos entrevistados nos aproximaram de um passado tão distante e as conexões intertextuais puderam se realizar, às vezes com uma incrível precisão, outras com aproximações que eram possíveis entre a oralidade, a imagem fotográfica e os textos pesquisados.

Mesmo com a tranquilidade de quem já viveu muita coisa, às vezes uma simples frase, o olhar e a expressão facial poderiam ser bastante reveladores do momento pobre, no sentido material e acadêmico-profissional, em que se vivia na escola de aprendizes de Campos, mesmos em seus últimos anos. Perguntado como eram os dias na velha escola, o ex-aluno Tídio Pires revela em poucas palavras, com o semblante triste: “As passagens era tudo iguais, né? O dia a dia...”

Pouca coisa tem sido escrita sobre as escolas de aprendizes artífices. A literatura é escassa resumindo-se a uma meia dúzia de livros, poucas teses e alguns artigos mais recentes. O que há são vários documentos de época que quase sempre dão a versão oficial, restringindo, dessa forma, o leque de opções para a investigação no campo da história das escolas de aprendizes artífices. Isso em termos nacionais, porque em nível local a coisa é muito mais grave, já que pouca coisa restou em termos de documentação.

No entanto, a imprensa periódica local da época nos prestou um importante serviço com seu arquivo de jornais datando desde o início do século XIX. Desse modo, a imprensa periódica foi de suma importância em nossa trajetória, fornecendo dados que seriam impossíveis de outra forma. Às vezes grandes fatos, mas às vezes pequenos detalhes que em suas dimensões contribuíram para descortinar uma realidade político-social até então invisível.

O jornal além de dados empíricos também nos indicou as relações sociais e o comprometimento que tinha na difusão do ideário mantido por aquele modelo de escola. Em outras palavras, além de relatar os fatos, a imprensa periódica reforçava o pensamento que envolvia a Escola de Aprendizes Artífices como sendo o educandário que servia à escória da época, que estava ali para preparar a criança para o trabalho e tirá-la da vagabundagem e assim, em contrapartida, realizava o que era mais importante; servir às classes média e alta

afastando os pequenos delinquentes do convívio urbano. A própria escola aparecia na imprensa como “vítima” daqueles menores:

De quando em quando surgem reclamações contra vadiagem na via pública. Em cada zona da cidade há uma turma de garotos que provoca toda sorte de tropelias. [...] Nas imediações da Escola de Aprendizizes Artífices, por exemplo, de vez em quando aparecem esses grupos, [que improvisam] partidas de futebol na rua, promove a desordem, pondo em polvorosa aquele trecho [...] (MONITOR CAMPISTA, 17 de maio de 1940, p. 1).

O que foi publicado pela imprensa intertextualiza nosso trabalho. A presença desse material perpassa ao longo desta obra, sempre confrontando, complementando e até mesmo contestando outras informações no sentido de contribuir com a construção da história educacional, compreendendo o início do século e a primeira era Vargas.

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. A partir da década de 1930 outras concepções começariam a emergir e a ganhar força, culminando em um intenso conflito de bastidores entre o Ministério da Educação e Saúde e o do Trabalho, Indústria e Comércio, que tinha por detrás, principalmente, a Federação Nacional da Indústria e a Federação das Indústrias de São Paulo.

É importante destacar que a qualificação que se pensava estava essencialmente voltada para o trabalho manual – em oposição a um trabalho intelectual – que ainda sofria o estigma da escravidão abolida tão recentemente. Sendo assim, “formar para o trabalho” era o mesmo que “adestrar, treinar para técnicas manuais” ou, quando muito, “mecânicas”. Não se tratava de uma formação que conjugasse teoria e prática. Por um lado, tínhamos uma produção nacional essencialmente agrícola, sem o uso de técnicas mais elaboradas e por outro, uma indústria muito incipiente, rústica, ainda baseada no artesanato e na manufatura. Significa dizer que para a formação da mão de obra não existia a necessidade de estudos com uma base teórico-científica, já que a formação profissional existente era de nível primário – nível educacional máximo que as classes populares poderiam almejar.

Como podemos observar, o ensino técnico-profissional, no ramo industrial, somente passou a ser objeto de interesse dos governantes quase duas décadas depois da implantação do regime republicano, quando foram criadas as Escolas Profissionais (Institutos Profissionais) e, logo em seguida, as Escolas de Aprendizes Artífices. Até o final da década de 1920, essas instituições se desenvolveram e grande parte de seu plano inicial foi modificado, porém conservando suas características assistenciais.

As grandes mudanças foram realizadas no nível da organização interna, através do aperfeiçoamento e ampliação do currículo, introdução da aprendizagem dos ofícios correlativos, melhor definição das preocupações com o problema da orientação profissional. A adoção da *industrialização* não trouxe, no geral, as melhorias pretendidas, mas foi, sem dúvida, parte das alterações constituintes das respostas às questões propostas por aquele momento histórico, existente ou desejado.

Enquanto durou, o Serviço de Remodelação apresentou apenas alguns resultados significativos acerca da industrialização, mas com relação à frequência dos alunos, os resultados não foram nem um pouco animadores. Antes do período de Remodelação, a maior taxa anual de frequência havia sido em 1916 na Bahia e a menor justamente na escola de Campos, no ano de 1919. Durante o período da Remodelação, a maior taxa anual de frequência ficou também com a escola da Bahia em 1930, enquanto que a menor foi a da escola do Pará, em 1926.

Por fim, considerando os dez anos de investimento do Serviço de Remodelação, constatamos que os números não favoreceram as escolas de aprendizes artífices. Ressaltamos, no entanto, a contribuição dada pelo novo modelo sobre o ensino técnico no país que, à sua maneira, deu ritmo e produziu hábitos de produção industrial no ambiente escolar.

Quanto à escola de Campos, sua instalação sempre esteve cercada de muita polêmica, antes mesmo do projeto de sua criação, com o Instituto Profissional, que durou pouco mais de um ano. A escola de Campos acabou por ser a única que não foi instalada na capital do estado, após densa briga política envolvendo o governo do estado e o federal.

O problema da evasão sempre foi verificado em todas as escolas de aprendizes artífices do país. O baixo rendimento escolar e o êxodo

parecem ter sido um fenômeno verificado em todas as escolas, porém a escola campista apresentou ao longo de sua existência sempre um índice médio ou baixo em relação à média nacional.

Por estar situada na região Sudeste, por ser a escola da cidade natal do presidente que a instituiu e por possuir uma população equivalente a uma capital brasileira – como Porto Alegre que sediou o Instituto Parobé do idealizador da Remodelação do ensino profissional técnico e sua consolidação, João Lüderitz –, esperávamos encontrar melhores resultados que os encontrados.

Difícil, no entanto, é escrever as últimas linhas deste trabalho que está longe de ser conclusivo – tampouco foi sua pretensão –, mas que chega até aqui com a clareza de que muita coisa ainda ficou para ser investigada, muitas pistas e indícios não foram devidamente explorados. Fica, no entanto, o desejo de que esta publicação possa permitir a futuros pesquisadores dar continuidade a um trabalho que se dedicou à Escola de Aprendizizes Artífices de Campos.

A escola de Campos como instrumento de opressão disfarçada e conformismo não pode ser esquecida. Como bem escreveu Ferreira (2002), fica o alerta de que não é possível esquecer o fato de que a escola de aprendizes, em seu processo dialético, aprisionou o embrião do inconformismo no contexto de uma condição social opressora que se baseou em uma lógica de anulação simbólica caracterizando um tipo de sociedade e um período que marcou sua história.







---



# REFERÊNCIAS



---

ALMEIDA, Jorge da Paz. **Campos: 50 anos de Carnaval**. Campos,RJ): Promo-Campos, [1976?].

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**: História e Legislação. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.

ANDRADE, Ana Maria Mauad. **Sob o signo da imagem**: a produção da fotografia e o controle dos códigos de representação da classe dominante, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX. Niterói: UFF, 1990.

ARAUJO, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 1995.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: Nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BASTOS, Antônio Barra Péricles. **De Escola de Aprendizes Artífices do Pará à Escola Técnica Federal (1909-1984)**: um estudo histórico. Belém: Gráfica Sagrada Família, 1984.

BENJAMIN, Walter. Ensaio sobre literatura e história da cultura. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas; v. 3).

BENJAMIN, Walter. La tarea del materialismo histórico. **La ciudad futura**, Buenos Aires, supl. 9, n. 26, 1991.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1).

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994a. (Obras escolhidas; v. 2).

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1965.

BOCCHETTI, Paulo. Das escolas de ofício no Brasil ao projeto CEFET. In: MARKET, Werner (Org.). **Formação Profissional no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Paratodos, 1997. p. 144-159.

BRANDÃO, Marisa. **Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional**. (mimeo).

BRANDÃO, Marisa. **Das artes e ofícios ao ensino industrial: continuidades, adaptações e rupturas na construção da identidade do CEFET-RJ**. Niterói: 1997. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 1997.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937.

BRASIL. **Decreto Lei nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais do Estado da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional gratuito.

BRASIL. **Relatório do ministro da Agricultura Indústria e Comércio enviado ao presidente da República**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1920.

CARDOSO, Ciro Flamarion e MAUAD, Ana Maria. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997. cap. 18, p. 401-417.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. **O ensino na capital do Brasil**. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio, 1926.

CARVALHO, Ailton Mota de (Coord.). **Estrutura, dinâmica espacial e qualidade de vida da rede urbana das regiões Norte e Noroeste fluminenses**. Campos dos Goytacazes: Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2002. (Relatório científico).

CARVALHO, Waldir. **Campos depois do centenário**. Itaperuna,RJ: Damadá, 1991.

ClAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica: Rio de Janeiro, 1900-1930**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CINQUENTENÁRIO da Escola Técnica de Campos (1909-1959). Campos: Escola Técnica de Campos, 1959.

CUNHA, Luiz Antônio. A política educacional e a formação da força de trabalho industrial na Era de Vargas. In: **A revolução de 30, Seminário Internacional**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas – CPDOC; Brasília: Universidade de Brasília, 1983.

CUNHA, Luiz Antônio. Antecedentes das escolas de aprendizes artífices: o legado imperial/escravocrata. **Revista da Faculdade de Educação**, UFF, Niterói, v. 11, n. 2, p. 47-66, jul./dez. 1984.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília,(DF: Flacso, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial manufatureiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, maio/ago. 2000a.

D'ANGELO, Márcia. **Caminhos para o advento da Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo (1910-1930): Um Projeto das Elites para uma Sociedade assalariada**. Dissertação (Mestrado em História Econômica) - USP. São Paulo, 2000.

DEL BRENNNA, G. **O Rio de Janeiro de Pereira Passos**. Rio de Janeiro: Index, 1985.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

ESSUS, Ana Maria M. de S. Através da imagem: possibilidades teórico-metodológicas para a análise de fotografias como fonte histórica. In: SEMINÁRIO PEDAGOGIA DA IMAGEM, IMAGEM NA PEDAGOGIA, 1995,. Niterói, RJ. Niterói,RJ:UFF, Faculdade de Educação, 1996. p. 21-31. **Anais..**

ESSUS, Ana Maria M. de S. **Sob o signo da imagem:** a produção da fotografia e o controle dos códigos de representação da classe dominante, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX. Niterói: UFF, 1990.

FERREIRA, Almiro de Sá. **Profissionalização dos excluídos:** a Escola dos Aprendizes Artífices da Paraíba (1910-1940). João Pessoa (PB): [sn], 2002.

FETTERMAN, Waldomiro. A evolução das escolas de aprendizes artífices. **Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio**, Rio de Janeiro, v.93, p. 61-72, maio 1942.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro, 1961.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro, 1962. v.2.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1986.

FRANCO, Maria Ciavatta. **A escola do trabalho:** história e imagens. Tese (Livre docência para Professor Titular de Educação e Trabalho) - Faculdade de Educação, UFF, Niterói,RJ, 1993.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GLOBO (O). **Valiosa contribuição para o centenário de Pereira Passos:** a obra do embelezador da cidade, documentada e contrastada pela photographia. Entrevista com Augusto Malta em comemoração ao centenário de Pereira Passos. Rio de Janeiro, 1º de agosto, 1936.

- GOMES, Ângela M. de C. **Burguesia e trabalho**: política e legislação social no Brasil 1917-1937. Rio de Janeiro: Campus, 1979.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas (SP): Unicamp, 1992.
- LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família**: leitura da fotografia histórica. São Paulo: Edusp, 1993.
- LISSOVSKY, Maurício. Sob o signo do "clic": fotografia e história em Walter Benjamin. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam (Orgs.). **Desafios da imagem**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 21-36.
- LOURENÇO FILHO, Manoel B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- LÜDERITZ, João. **Relatório apresentado a Miguel Calmon Du Pin e Almeida, Ministro da Agricultura e Comércio**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio/Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, 1925.
- LUKÁCS, Gyorgy. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo: Editora Ciências Humanas, v.4, p. 1-18, 1978.
- MACHADO, Arlindo. **A ilusão especular**: uma introdução à fotografia. São Paulo: Brasiliense-Funarte, 1984.
- MALTA, Augusto. **Fotografias do Rio de Janeiro de ontem**. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro, 1977.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.
- MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história – interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

MÁXIMO, Círian; CARVALHO, Carlos Henrique. Da ordem educacional ao progresso social: a concepção de educação veiculada pela imprensa (Uberlândia, MG – 1920/1945). In: LOPES, Ana Amélia et al. (Orgs.). **História da educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. p. 374-385.

MELO, José Marcos. **A opinião do jornalismo brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTOJOS, Francisco. **Ensino Industrial**. Rio de Janeiro: MEC/Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial, prefaciado em 1949. (Série B; v. 5).

MONTOJOS, Francisco. Inspeção do Ensino Profissional Técnico. **Boletim do Ministério da Educação e Saúde Pública**, v.1, n. 1-2, jan.\jun. 1931.

MORAIS, Deodato de. Escola do trabalho, escola nacionalizadora. **Revista de Cultura Política**, ANDRADE, Almir de (Direção), Rio de Janeiro, v.3, n.24, p. 98-103, fev. 1943.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material escolar, 1974.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NOSELLA, Paolo. **O trabalho como princípio educativo**. São Paulo: UFSCar, 1989 (mimeo).

NUNES, Clarice. Preliminares. In: SEMINÁRIO PEDAGOGIA DA IMAGEM, IMAGEM NA PEDAGOGIA, 1995, Niterói, RJ. Niterói, RJ: UFF, Faculdade de Educação, 1996. p. 3-6. **Anais...**

PANOFSKY, Erwin. **O significado das artes visuais**. São Paulo: Perspectiva. 1991.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de ensino técnico na República Velha (1909-1930)**. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar (1890-1930)**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

RELATÓRIO do diretor do Asylo dos Meninos enviado por seu diretor, Rufino Augusto S. de Almeida, ao Barão de São Felix, Inspetor Geral da Instrução Pública do Município Neutro, em 26 de agosto de 1876. Série Instrução Pública. ARGRJ - Códice 13-3-36 – Asylo dos Meninos Desvalidos, Ensino Profissional e Commercial (1875 – 1880).

RELATÓRIO do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro, 1920.

RIO DE JANEIRO. **Decreto 1.004 de 11 de dezembro de 1906**. Trata do regulamento das Escolas Profissionais.

RIO DE JANEIRO. **Decreto 787 de 11 de setembro de 1906**. Trata da criação de três Escolas Profissionais: Em Campos, Petrópolis e Niterói.

ROMANELLI, Otáisa de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTOS, Rudi. **Manual de vídeo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1992.

SILVA, Renata Augusta. **Homens de “pequenas profissões”**: a fotografia na construção de representações sobre o trabalho ambulante na cidade do Rio de Janeiro (1902/1930). Dissertação (Mestrado em História) - UFF, Niterói, RJ, 1998.

SILVA, Octacílio Augusto. **O ensino popular no Distrito Federal**. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica da Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1936.

SINSON, Olga Von. Depoimento oral e fotografia na reconstrução da memória histórico-sociológica: reflexões de pesquisa. **Boletim do**

**Centro de Memória**, Unicamp, v. 3, n.5, jan./jun. 1991.

SINSON, Olga Von. Som e imagem na pesquisa qualitativa em Ciências Sociais: reflexões de pesquisa. In: SEMINÁRIO PEDAGOGIA DA IMAGEM, IMAGEM NA PEDAGOGIA, 1995, Niterói, RJ. Niterói, RJ: UFF, Faculdade de Educação, 1996. p. 88-101. **Anais...**

SOARES, Manoel Jesus. As escolas de aprendizes artífices e suas fontes inspiradoras. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro: FGV/IESAE, v. 5, n. 4, p. 69-77, out./dez. 1981.

SOARES, Manoel Jesus. **Uma nova ética do trabalho nos anos 20**: Projeto Fidélis Reis. [S.l.: s.n, 2007]. p. 14-21. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos\_genese.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: uma leitura de imagens na história da escola primária. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 1, p. 75-101, 2001.

TEIXEIRA, Anísio S. O sistema escolar do Rio de Janeiro (DF). Relatório de um ano de administração. **Separata do Boletim de Educação Pública**, Rio de Janeiro, v.2, n.3-4, 1932.

TURAZZI, Maria Inês. **A euforia do progresso e a impostação da ordem**: a engenharia, a indústria e a organização do trabalho na virada do século XIX ao XX. Rio de Janeiro: COPPE; Marco Zero, 1989.

VARGAS, Getúlio. **Campos, a lavoura do açúcar e a industrialização do álcool**. Campos,RJ, Teatro Trianon, 23 de junho de 1936. Discurso pronunciado por ocasião do banquete oferecido pelas classes conservadoras.

VIDAL, Diana Gonçalves e CAMARGO, Marilena Jorge Guedes. A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília,DF, v. 73, n. 175, set./dez. 1992.



## Documento

CADERNETA de trabalhos práticos. **Relatório semanal do aprendiz de Artes gráficas Tídio Pires**. Escola de Aprendizes Artífices de Campos (RJ): Secção de Artes Gráficas, 1941.

## Jornais Consultados

MONITOR CAMPISTA	
04 de setembro de 1906	03 de maio de 1910
12 de setembro de 1906	01 de junho de 1910
12 de outubro de 1906	04 de junho de 1910
18 de outubro de 1906	11 de junho de 1910
24 de outubro de 1906	12 de junho de 1910
14 de dezembro de 1906	16 de junho de 1910
15 de dezembro de 1906	26 de junho de 1910
16 de dezembro de 1906	28 de junho de 1910
30 de setembro de 1909	14 de agosto de 1910
Janeiro de 1910 – (?)	01 de setembro de 1910
21 de janeiro de 1910	13 de setembro de 1910
22 de janeiro de 1910	29 de setembro de 1910
23 de janeiro de 1910	12 de outubro de 1910
25 de janeiro de 1910	11 de novembro de 1910
24 de fevereiro de 1910	01 de dezembro de 1910
10 de abril de 1910	25 de fevereiro de 1911

09 de dezembro de 1911	23 de setembro de 1919
16 de dezembro de 1911	12 de fevereiro de 1920
20 de dezembro de 1911	02 de março de 1920
01 de janeiro de 1912	22 de setembro de 1920
23 de janeiro de 1912	01 de março de 1921
01 de maio de 1912	22 de setembro de 1921
03 de maio de 1912	13 de novembro de 1921
31 de agosto de 1912	27 de maio de 1922
12 de dezembro de 1912	28 de maio de 1922
13 de maio de 1913	15 de outubro de 1922
23 de novembro de 1915	17 de outubro de 1922
25 de dezembro de 1915	19 de abril de 1923
06 de junho de 1916	20 de abril de 1923
02 de novembro de 1916	05 de junho de 1923
15 de novembro de 1916	19 de junho de 1923
16 de novembro de 1916	10 de outubro de 1923
03 de dezembro de 1916	Não foram encontrados jornais compreendendo o período entre os anos de 1924 a 1927.
03 de janeiro de 1917	
24 de fevereiro de 1917	
06 de maio de 1917	17 de janeiro de 1928
04 de julho de 1918	05 de julho de 1928
14 de agosto de 1919	27 de julho de 1928

11 de setembro de 1928	26 de julho de 1936
30 de novembro de 1932	13 de dezembro de 1936
01 de dezembro de 1932	21 de fevereiro de 1937
06 de janeiro de 1933	04 de setembro de 1937
18 de agosto de 1934	25 de novembro de 1937
21 de agosto de 1934	11 de fevereiro de 1938
06 de setembro de 1934	19 de agosto de 1938
23 de setembro de 1934	07 de setembro de 1938
30 de novembro de 1934	10 de fevereiro de 1939
28 de março de 1935	30 de novembro de 1939
25 de abril de 1935	01 de dezembro de 1939
30 de novembro de 1935	13 de fevereiro de 1940
23 de junho de 1936	17 de maio de 1940
23 de julho de 1936	25 de julho de 1942
<b>FOLHA DO COMÉRCIO</b>	
01 de janeiro de 1931	12 de novembro de 1941
12 de fevereiro de 1931	27 de março de 1942
13 de setembro de 1941	16 de abril de 1942
<b>A NOITE</b>	
20 de dezembro de 1936	
<b>O GLOBO</b>	
01 de agosto de 1936	

---



---

# ENTREVISTADOS

---



---

**Uma série de entrevistas foi concedida no ano de 2002, com os seguintes ex-alunos:**

**Jorge da Paz Almeida** – Ex-aluno da Instituição, estudou apenas por um período entre 1930 e 1931. Nos 20 anos seguintes dedicou-se à profissão de sapateiro. Em meados dos anos de 1970 publicou o livro intitulado “Campos: 50 anos de Carnaval”. Foi responsável pela coluna “Na batida do samba” do Jornal A Cidade (ALMEIDA, 1976?).

**Tídio Pires** – Ex-aluno e servidor aposentado da Instituição, ingressou como aprendiz em Artes Gráficas no final dos anos de 1930. Filho do contramestre de tipografia Thierry Pires abandonou o curso pouco antes de se “diplomar”.

**Wilson Gonçalves Monteiro** – Ex-aluno e servidor aposentado da Instituição. Estudou entre os anos de 1930 e 1935 quando se “diplomou”. Trabalhou na Instituição de 1941 a 1987. Em 1945 torna-se servidor e atua na oficina de tipografia.

**Wilson Manhães de Siqueira** – Ex-aluno e servidor aposentado da Instituição. Estudou na Instituição entre os anos de 1944 e 1947. Em 1951 torna-se servidor e atua na oficina de marcenaria.

---




---

# APÊNDICE

---




---

## **Fotógrafos e estabelecimentos fotográficos na cidade de Campos até o ano de 1939.**

ANÔNIMO – endereço ? – Anúncio no “Monitor Campista” de 14 de maio de 1859.

ARCHEOTYPIA – endereço ? – Anúncio no “Monitor Campista” de 13 de setembro de 1859. Francisco de Paula Belido.

NIEPCIOTYPIA – Rua do Mafra, 4 – (01/10/1859) – João Philipe de Freitas (discípulo de Revert Henrique Klumb).

VICTOR FROND – endereço ? – Fotografou Campos em 1859.

REVERT HENRIQUE KLUMB – endereço ? – Fotografou Campos em 1860.

GUILHERME BOLCKAU PHOTOGRAPHO – Rua Formosa, 14 (1877).

GUILHERME BOLCKAU PHOTOGRAPHO – Rua Formosa, 46 (c. 1893).

T. BOLCKAU PHOTOGRAPHO - Rua Formosa, 46 (c. 1895) – filho ?

PHOTOGRAPHIA MINERVA - Rua 13 de Maio, 80 (c. 1905) – Bastos & Cia.

ALFREDO JABOR – Rua 13 de Maio, 36 (1908) – Também mantinha gabinete dentário.

PHOTOGRAPHIA FLORA - Rua 13 de Maio, 64 (c. 1908) – J. Xavier & Irmão.

CRUZ SALDANHA – Tira diversas fotografias para a “Revista da Semana” (Monitor Campista, 25 de janeiro de 1910).

JOSÉ XAVIER DE SIQUEIRA – “O hábil fotógrafo José Xavier de Siqueira tirou a vista do edifício e das pessoas presentes” (Monitor Campista, 3 de maio de 1910).

PHOTOGRAPHIA FLORA - Rua 13 de Maio, 64 (1910) – J. Xavier de Siqueira.

FOTO MODERNA – Rua do Conselho, 63 (c. 1917).

PHOTO ARTÍSTICA – Rua 13 de Maio, 35 (1917).

MANHÃES – Fotos do desfile de carros alegóricos de Mario Ghizi (Carnaval de 1939).

FOTOGRAFIA SÃO PAULO – Ainda em funcionamento.





**Papel** Supremo 250g/m<sup>2</sup> com laminação fosca(capa)  
Offset 90g/m<sup>2</sup> (miolo)

**Tipologia (capa e miolo)** Gill Sans  
Century Gothic

**Formato** 17 x 24 cm (com orelhas de 7 cm)

**Tiragem** 500

**Impressão** Globalprint Editora Gráfica LTDA - ME.  
Tel.: (31) 3198 1100