

# A Escola de Aprendizes Artífices no Estado da Paraíba: Processos Disciplinares e de Reordenamento para o Trabalho Assalariado no Nordeste (1910-1940)\*

Almiro de Sá Ferreira (Coordenador)

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a discutir os matizes históricos que deram origem à Escola de Aprendizes Artífices no Estado da Paraíba, examinando parte significativa do processo de evolução do ensino industrial no País, sob a égide do controle social e do disciplinamento do homem pobre, como um dos fatores de reordenamento para o trabalho assalariado no Nordeste.

O período enfocado (1910-1940) é de destacada importância e significação para desvendar as origens do ensino industrial e sua evolução no Brasil, a partir de políticas públicas voltadas para a construção do arcabouço de uma moderna sociedade do trabalho.

A análise convencional costuma atribuir a essas escolas um papel quase que exclusivo de formação de mão-de-obra qualificada para atender à demanda do processo de expansão da produção manufatureira-fabril do início do século 20. Discrepando desse ponto de vista, será feito aqui um esforço de sistematização, procurando demonstrar que a origem das citadas escolas, entre elas a da Paraíba, guarda uma relação estreita com a montagem de todo um dispositivo de controle social, onde as instituições disciplinares buscam integrar o homem despossuído à nova ordem de trabalho que se instala.

Sendo assim, a idéia central que perpassará em toda esta exposição dará realce à função que denominamos de “estético-

regeneradora”, aliada à introdução de uma nova ética do trabalho, exercida pela EAA-PB, que, no bojo de um processo bem mais amplo e complexo – de par com asilos de mendicidade, prisões, hospícios, etc. –, adotou um modelo disciplinar, visando atingir os fins para os quais foi efetivamente criada.

## O APRENDIZADO DA ORDEM CONTRA O MEDO DAS MULTIDÕES

As escolas de aprendizes artífices, entre as quais as da Paraíba, foram criadas pelo Decreto nº 7.566, de 23/9/1909, pelo então presidente Nilo Peçanha, fato que se constituiu num dos marcos iniciais da política de intervenção estatal na formação da força de trabalho no Brasil.

Em meio aos fatores que influenciaram indiretamente a criação das escolas de aprendizes artífices, aponta-se o Encilhamento que, logo após a Proclamação da República, foi responsável pela febre de empreendimentos grandiosos e pela constituição de indústrias fantásticas que prometiam ilusórios e fáceis enriquecimentos. Há de se convir que o Encilhamento, apesar de ter lançado as bases do processo de industrialização no País, não passou, assim mesmo, de uma aventura mal dimensionada e de resultados duvidosos.

Entretanto, Fonseca chama a atenção para o fato de que o esforço residual e sedimentar do

\* Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 19, julho de 1994, como artigo-síntese, exigência do convênio de financiamento de pesquisa nº 25/88, firmado entre o Inep e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cuja conclusão se deu em dezembro de 1991.

Encilhamento contribuiu – passada a euforia inicial – para que o número de indústrias, já na primeira década do século 20, desse um salto quantitativo de 636 empresas registradas durante a Proclamação da República para mais 3.362, em 1909 (Fonseca, v. I, p. 173-174). Com tal argumento, ele tenta mostrar que

[...] em vinte anos, o crescimento havia sido extraordinário. A nação parecia despertar [...] Mas a indústria não aumentara apenas em quantidades; suas necessidades eram, agora, muito mais complexas; as tarefas a executar estavam a exigir homens com conhecimentos especializados [...] o desenvolvimento da indústria indicava a necessidade do estabelecimento do ensino profissional. Urgia ao governo, que tomasse providências (Fonseca, v.I, p. 174).

Por outro lado, verifica-se ser pouco provável que o número dos estabelecimentos fabris em 1909 (3.998 unidades) fosse, por si só, responsável pela fundação dessas escolas profissionais. O próprio dimensionamento e a localização das 19 escolas de aprendizes artífices, segundo Cunha (1983), “não correspondiam à distribuição especial das empresas manufatureiras, supostamente as demandantes da força de trabalho que viria a ser qualificada”.

Essas escolas foram localizadas nas cidades-foco de decisão política, ou seja, nas capitais dos estados, com base em critérios essencialmente políticos, e, mesmo porque, seria exatamente nessas capitais onde poderiam afluir surtos de insubmissão e rebeldia popular de maior peso e repercussão nacional.

Diante desse pressuposto, as reais motivações para tal empreendimento governamental precisam ser hipoteticamente verificadas em uma outra direção. Naquela decorrente do processo de urbanização crescente, gestação de uma classe trabalhadora fabril, aliada à organização de movimentos reivindicatórios do proletariado. O “inchamento” das cidades, o crescimento do número de vadios,

a desordem pública, a tentativa de desarticular os movimentos operários de todo o país e os conflitos sociais foram, por certo, os fatores mais imediatos que pressionaram uma postura política do estado nesse rumo. É, como chama a atenção Bresciani (1985, p. 39), a confluência persistente do trinômio – *máquinas, multidões e cidades* que vai nortear essa preocupação com o ordenamento e com a organização dos homens para a sociedade do trabalho.

O medo das *multidões citadinas*, que fora tema de literatos, sociólogos e estudiosos do século 19, parece ter tomado conta também das classes dominantes do Brasil, com os primeiros protestos e revoltas ensaiadas pela classe trabalhadora. A articulação do movimento operário no País, na primeira década deste século, com o internacionalismo, era ponto pacífico. Congressos, imprensa operária, associações de mutualidade e resistência, além de expressivos movimentos grevistas<sup>1</sup> (registraram-se 111 greves no período que decorre de 1900 a 1910), atestavam um vigor das mobilizações trabalhistas desde o século passado, como de resto demonstram com mais detalhes Foot Hardman e Leonardi (1982, p. 332-336).

Por outro ângulo, na mesma 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.

A questão levantada pelo reverendo Solly (Londres, 1868) – “o que pode fazer uma força policial de 8 mil ou 9 mil homens contra 150 mil indivíduos violentos e rufiões, os quais, numa situação de excitação suficiente, podem ser vistos na metrópole investindo contra a lei e a ordem?” (Bresciani, 1985, p. 45) parece ter extrapolado o tempo e o espaço e ecoa também no Brasil, onde se iniciava o processo de industrialização e urbanização. Era o receio das greves, dos movimentos sociais e da superpopulação que se acelerava e piorava as condições sanitárias, de moradia, de alimentação,

<sup>1</sup> Sobre o movimento operário na Paraíba e suas particularidades, ver Rubim, 1983, p. 14-48.

numa evidência de que se fazia necessário a incorporação pacífica dos desocupados, do homem pobre e expropriado, ao mundo do trabalho, sob pena de comprometer a estabilidade do edifício social (Bresciani, 1985, p. 478).

É a partir desse espectro – do medo que causava a multidão – absorvido pelas elites brasileiras, desde Rui Barbosa e outros, dos acontecimentos e experiências vividas em grandes cidades, como Londres e Paris, que se estrutura toda uma política governamental baseada na construção de asilos, hospícios, arsenais militares, prisões, casas correccionais e escolas profissionais, juntamente para conter os vadios e desocupados dentro de certo controle. Trata-se do início da submissão institucionalizada para evitar ou minimizar o perigo da desordem social.

Coube a Afonso Pena tomar a iniciativa de expressar e materializar, através de sua plataforma de governo, a confluência histórica do pensamento positivista (Mendes, 1908), com os interesses dos novos empresários, que acreditavam na criação de estabelecimentos técnico-profissionais (às expensas do erário público) como uma alternativa para consolidar a idéia-matriz de ordem, progresso e desenvolvimento industrial.

Em seu manifesto à Nação, respaldado e legitimado por vários segmentos da sociedade, Afonso Pena apresentou, entre outros objetivos, a fundação de escolas profissionais, destacando: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podiam contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (Fonseca, v. 2, p. 172).

Apesar de o mesmo não ter podido pôr em prática, esse “ideal”, em virtude de falecimento prematuro, coube a Nilo Peçanha, seu sucessor, oficializar a fundação das primeiras 19 escolas de aprendizes artífices, dando, com isso, o passo inicial para estabelecer definitivamente as bases oficiais do sistema federal de ensino profissional no Brasil.

O Decreto nº 7.566 traz uma justificativa introdutória e deixa escapar, em suas entrelinhas,

os “rastros” históricos que facilitam uma abordagem crítica dos reais motivos que levaram à fundação de tais estabelecimentos de ensino profissional. Nele, o presidente considera que:

[...] o aumento *constante da população das cidades* exige que se facilite às classes proletárias os meios para vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência, que para isto se torna necessário não só *habilitar* os filhos dos *desfavorecidas 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 primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos *úteis à nação* (Fonseca, v. 2, p. 177. Grifos nossos).

Conter os deserdados em seus próprios limites de exclusão social e evitar, por conseguinte, as desordens populares (Cunha, 1984) de par com o projeto de formação de um futuro exército industrial de reserva, – o que parece ter sido a motivação maior de tal empreendimento. É o que, em parte, se depreende da leitura crítica do mencionado decreto.

Rebuscar o legado imperial/escravocrata constitui atividade primeira de quem se propõe a investigar o nascedouro do ensino profissional (industrial) no Brasil. Sob o signo do castigo, da prisão e da subordinação se articulou todo um processo marcado por relações de produção em que trabalho e coerção andavam sempre de braços dados.

Segundo Cunha, a “vigência de relações escravistas e de produção”, desde os tempos da Colônia, funcionava como desincentivo para que a força de trabalho se orientasse para o artesanato e a manufatura. Para esclarecer melhor a sua tese, o autor aponta a subordinação do trabalhador (a inclinação exagerada dos senhores/ empregadores de ver o setor produtor/ subordinado como *coisa sua*), como uma das razões pelas quais as corporações/ irmandades de ofício não tiveram, no Brasil Colônia, o desenvolvimento verificado em outros países (Cunha, 1984, p. 48).

Demonstra, ainda, que desde os tempos coloniais, o Estado coagia homens livres a se

transformarem em operários. No entanto, faz a seguinte ressalva:

Não fazia isto, de certo, com quaisquer homens livres, mas com aqueles que social e politicamente não estavam em condições de opor resistência [...] Procedimento semelhante era adotado para com os menores [...] os órfãos, os abandonados, os desvalidos em geral, os que não podiam opor resistência, portanto, eram encaminhados pelos Estados, através dos juízes e das Santas Casas de Misericórdia, aos arsenais militares e de marinha onde eram internados e submetidos à aprendizagem de ofícios manufatureiros... (Cunha, 1984, p. 48-49).

Observa-se, também, na gênese das escolas de aprendizes artífices, além do múltiplo laivo de preconceito (contra o despreparo do trabalhador nativo; frente ao trabalhador imigrante; e em relação às atividades de caráter manual, destinadas aos “desvalidos da fortuna”), uma tentativa do poder governamental em discursivamente demonstrar o seu interesse pelas camadas urbanas, que assumiram uma nova conformação e passava a exigir mudanças no tipo de ensino ministrado no País.

Ensino esse, até então, reservado prioritariamente ao academicismo e à conseqüente formação limitada de uma elite privilegiada de “doutores”, que apenas reforçava o *status quo* das classes dominantes e reproduzia o secular problema da dualidade social brasileira entre “favorecidos” e “desfavorecidos” (Teixeira, 1957, p. 35-37).

Lemme, no capítulo que dedica à questão do ensino profissional, em sua obra *Estudos de Educação*, coloca o preconceito contra o trabalho manual como ponto central de sua tese. Numa análise comparativa, esse educador procura demonstrar que o papel reservado ao ensino superior é destinado a “ilustrar” os filhos das classes ricas, dirigentes, das “elites”, enfim.

Contrapondo com a profissionalização de grau elementar e médio, ele afirma:

Entre nós, essa velha concepção e organização de ensino superior ainda prejudica a evolução desse grau de ensino, isto porque a escravidão que abolimos há tão pouco tempo, trouxe até nossos dias o preconceito, que se manteve pelas nossas condições incipientes de desenvolvimento econômico, fazendo com que o ensino profissional, no consenso geral, se destine especialmente àquelas classes e o anel e o grau sejam ainda aspiração das classes ricas para seus filhos, independentemente da aquisição e domínio de uma profissão definida (Lemme, 1953, p. 168-169).

Sem embargo, tal iniciativa caracteriza-se pela arrancada tímida e cheia de ambigüidades, estribada mais na preocupação primordial de oferecer uma resposta às pressões da sociedade do que, propriamente, atender à demanda de mão-de-obra do mercado de trabalho, na época praticamente incipiente na grande maioria dos 19 estados contemplados com aquelas escolas, salvo São Paulo e Rio de Janeiro, que possuíam indústrias e empresas suficientes para, em tese, absorver pessoal com *qualificação de nível inicial*.<sup>2</sup>

#### **A EAA-PB E O CONTEXTO DE MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA NA PARAÍBA**

A iniciativa do governo federal, que culminou com a implantação de uma escola de aprendizes artífices no Estado da Paraíba, não aconteceu por mero acaso ou simples iniciativa altruísta da administração central, mas foi corolário da confluência de vários fatores econômicos, sociais e, sobretudo, políticos; integrando todo um processo compulsório de formação de mão-de-obra que já se iniciara nos primeiros anos do período republicano.

De início, a questão que salta aos olhos e se coloca de imediato é o *por quê* da instalação de uma escola desse gênero na Paraíba. Que razões podem ser apontadas para justificar a inclusão do estado nesse plano mais amplo do governo federal, considerando-se ser a Paraíba

<sup>2</sup> Cf. classificação de Araújo Filho (1962).

um estado pobre, desindustrializado e de pouco peso político na conjuntura nacional?

É compreensível que a Paraíba da época e sua capital estivessem incluídas na perspectiva de emergência da formação para o trabalho em seu sentido *lato sensu*, uma vez que as elites nordestinas demonstravam também interesse quanto a essa necessidade, conforme se observa pela leitura de documentos, jornais e pronunciamentos do período (Diniz, 1988, p. 67-95).

Do ponto de vista histórico, são evidentes as tentativas de inclusão do Estado da Paraíba no plano geral do capitalismo internacional. A exportação do algodão e do açúcar, a participação em exportações nacionais e internacionais (Hardman, 1986, p. 14-15), os planos de construção de porto de Sanhauá (Joffely, 1978, p. 276-288), e a integração ao sistema de transportes marítimos por intermédio do Loyd Brasileiro – via porto do Recife – são exemplos desse fato indiscutível.

Apesar disso, as condições ideais e adequadas para a expansão industrial ainda estavam distantes de oferecer uma justificativa plausível – em si mesma – para o desenvolvimento do ensino industrial no Estado, em termos de contrapartida de mercado de trabalho disponível.

Na realidade, quanto ao processo de industrialização na Paraíba, o que se pode asseverar é o fato de os primeiros investimentos industriais terem começado no alvorecer da República sem, contudo, obter expressão quantitativa, além dessas iniciativas serem concretizadas com capitais e empresários de outras origens. É nesse sentido, que surgem, por exemplo, na última década do século 19, o Engenho Central, posteriormente transformado na usina São João (sob os influxos iniciais do capital holandês), a fábrica de tecidos Tibiri, uma indústria de óleo de caroço de algodão, fundada pelo alemão Kronke, e a Saboaria Lemos, entre outras (Mariz, 1978, p. 23-24).

Porém, somente a partir dos anos dez e vinte do século em curso é que começaram a aparecer investimentos industriais tipicamente paraibanos que constituíram o surgimento de meia dúzia de novas usinas de açúcar, prensas

hidráulicas para algodão, modestas tecelagens, fábrica de cigarro e pequenas unidades fabris de óleo vegetal.

Basta citar, com base nas informações do Censo Industrial de 1907 apenas três anos antes da instalação da escola de aprendizes – que o número de estabelecimentos fabris se limitava a pouco mais de 36 unidades voltadas, principalmente, para produção de bebidas, calçados, fumos, têxtil e sal, com um total de 1.161 empregados dos 136 mil operários brasileiros. Numa rápida comparação com a situação industrial no país (2.980 unidades em 1907), a Paraíba continha apenas 1,2% do total de fábricas e 0,85% do operariado nacional.

Além do mais, essas fábricas se restringiam a oficinas de acanhados núcleos de produção artesanal, com algumas raras exceções (Ferreira, p. 7-8). Foot Hardman reforça esse quadro de debilidade material, assegurando que

[...] em condições igualmente difíceis surgem as primeiras fábricas da Paraíba e os núcleos iniciais do proletariado naquele Estado; os trabalhadores do couro da fábrica São Francisco; os químicos das firmas Seixas Vergara, além de estabelecimentos menores, todos eles anteriores a 191 como curtumes, serrarias, fábricas de cigarros e bebidas (Hardman, Leonardi, 1982, p. 288).

No que se refere ao ramo algodoeiro, apesar de ter sido a Paraíba um dos maiores produtores nacionais (Campina Grande chegou a ostentar a posição de 3º centro mundial de comercialização do algodão), esse fato não resultou, como era de se esperar, na expansão de uma potente indústria têxtil nativa.

Assim mesmo, há de se destacar a influência da atividade algodoeira na “modernização” (Octávio, 1979, p. 172-173) do Estado da Paraíba e pela introdução de numerosos mecanismos de descaroçar algodão, que em 1922 atingiu a cifra elevada de 581 unidades, sendo 427 (73,5%) a vapor e 154 (26,5%) extração animal (Ferreira, p. 8). Além disso, só é possível registrar a presença de duas grandes unidades têxteis na Paraíba: a fábrica Tibiri, em Santa Rita, fundada em 1892, e Cia. de Tecidos Rio Tinto, na cidade do mesmo nome (1924).

Idêntica influência, sobre a “modernização” do estado exerceu a cana-de-açúcar através do fenômeno do “usinismo”, que trouxe novos processos tecnológicos, e, sobretudo, novos métodos organizativos de trabalho, substituindo os engenhos “bangüês” pelos engenhos centrais e estes, pelas modernas usinas.

Em *A Bagaceira*, romance regionalista que teve o mérito de abrir nova fase na moderna literatura brasileira, José Américo Almeida trata, embora que numa visão tradicional, da questão delicada da passagem da velha ordem, entre nós, para a “modernidade”. Ele situa, no período do final do século passado e princípios deste (1898-1915) duas figuras antagônicas em conflito, que pertenciam a uma mesma oligarquia fundiária encravada na Paraíba, denominada pelo autor de “família Marçau”. Dagoberto, pai, ultraconservador e avesso a qualquer tipo de inovação tecnológica que modificasse a rotina imutável do “Engenho Marzagão”. Lúcio Marçau, filho, cheio de novas idéias progressistas, só pôde pô-las em prática com a morte, já tardia, do seu genitor, quando, então, trata de introduzir novas técnicas agrícolas e fomentar o “usinismo” – forma incipiente de industrialização que no Nordeste ainda hoje sobrevive por dentro de um antagonismo crônico: racionalidade capitalista x paternalismo – que tinha chegado para ficar.

Era uma questão de pegar ou largar, assumir a modernização ou sofrer a insolvência do “fogo morto”. Descreve Almeida (1985, p. 110): “pelo nome se conhecia o antigo Marzagão. Em vez da monotonia da rotina vibrava o barulho do progresso mecânico. O silvo das máquinas abafava o grito das cigarras”.

Posto o problema dentro de uma ficção romaneada, José Américo não deixava de retratar uma realidade que se materializava de forma assimétrica e diacrônica em todas as regiões do Brasil com o advento da “modernização conservadora” – uma espécie de transição demorada entre o velho e o novo, de modo a permitir que algumas poucas transformações sejam efetivadas para que a totalidade permaneça se reproduzindo. No dizer de Eisenberg (1977), seria uma modernização sem mudança.

Uma síntese sobre esse período de transição, do ponto de vista da economia paraibana e com particular interesse sobre o processo de industrialização, pode ser apresentada tendo em vista quatro pontos essenciais, que são:

1) a incipiente indústria se mostrava bastante dependente das atividades primárias (açúcar, algodão e pecuária);

2) predominância quase absoluta dos ramos têxtil, químico e de alimentação;

3) uma indústria marcadamente artesanal e com poucas concentrações de trabalhadores;

4) movimentos operários relativamente débeis em decorrência do isolamento e desarticulação com outros setores representativos de movimentos trabalhistas (Rubim, 1983, p. 7-15).

A despeito dessa conjuntura pouco favorável, a cidade de Parahyba (hoje João Pessoa) – que passou de um pequeno aglomerado urbano em 1860 para atingir em 1920 um total de 28.800 habitantes (Prefeitura Municipal de João Pessoa, 1978, p. 42) – começava desde o princípio do século 20 através das elites governantes e seres mais prósperos da população, a se preocupar com a modernização e o reordenamento do seu espaço urbano, principalmente em decorrência do processo de “inchamento” que acontecia como consequência da liberação da mão-de-obra dos campos. As evidências nessa direção são reveladoras de que a Paraíba de qualquer forma estava vivendo um novo momento que consistia na morte lenta e gradual da figura do artesão e via, por outro lado, surgir uma nova sociedade, fruto do imaginário burguês, que tinha como modelo nuclear, a fábrica.

Os problemas urbanos gerados pelo referido processo de “inchamento” relacionados com as péssimas condições de higiene, saúde, emprego e habitação levariam os governantes da época, com especial destaque para João Machado (1908-1912), Castro Pinto (1912-1915), Camilo de Holanda (1916-1920) e Sólon de Lucena (1920-1924), a realizarem administrações voltadas para a “modernização” do estado e, principalmente, da capital.

Inserida, pois, dentro desse contexto de uma sociedade em transição, economicamente fundada no agrarismo, no comércio exportador do açúcar e do algodão e numa indústria artesanal, a Escola de Aprendizes Artífices inicia suas atividades (05.01.1910), funcionando provisoriamente nos porões do edifício-sede da Força Policial, cedido pelo governo do Estado, localizado na Praça Aristides Lobo, onde permaneceu até 23 de setembro de 1929.

Durante 19 anos a escola esteve, pois, sob a influência direta do meio militar, ao conviver com a influência do estilo *manu militari*, fato que não pode deixar de ser considerado na formação do seu alunado.

A clientela da escola era composta basicamente de “meninos desvalidos”, na faixa etária entre 12 a 16 anos, que faziam o curso normal durante o dia, em regime de semi-internato. Além disso, cuidou a escola de desenvolver, a partir de 1918, um curso noturno de aperfeiçoamento para os “operários” já engajados na força de trabalho da região.

Os primeiros anos de funcionamento da escola foram extremamente difíceis, encontrando sérios obstáculos, desde a falta de material escolar até a precariedade das instalações. Para se ter uma idéia destas dificuldades, basta assinalar que as carteiras escolares e outros materiais igualmente importantes para o desenvolvimento regular das atividades foram importados dos EUA, sob a forma de doação.

De início, o professor Miguel Medeiros Raposo, primeiro diretor do estabelecimento, fez funcionar, além das aulas primárias e desenho, as oficinas de marcenaria, alfaiataria, sapataria (instaladas 17-01-1910), encadernação, (28-02-1910) e serralharia (última oficina a ser instalada, a 21 de maio). Tais “habilitações” foram presumivelmente arbitradas em função da realidade econômica do estado, que não comportava outras qualificações, conforme o que preceituava o artigo 2º do Decreto nº 75.666, o qual atribuía ao diretor da escola, após pesquisar as potencialidades do mercado, definir a oferta dos cursos.

Mesmo com um considerável número de matrículas – 9.228 alunos matriculados entre 1910-1939 – a quantidade de diplomados,

entretanto, mostrou-se, durante 24 anos, bastante reduzida, tendo mesmo havido alguns anos letivos sem a efetivação de nenhum concluinte; o período que cobre 1919 até 1939 apresentou o insignificante número de 70 diplomados, apenas 0,76% do total de ingressos e uma média aproximada de três alunos concluintes por ano.

No Estado da Paraíba, talvez mais do que em qualquer outro lugar, esse fraco desempenho constituiu-se em preocupação fundamental do professorado da escola, que, em sucessivos depoimentos, era unânime em afirmar o estado de pobreza crônica da clientela da escola, daí, a gama de problemas decorrentes desse quadro.

Nos dias de chuva, a baixa freqüência é considerável, sendo de lamentar o estado em que esses meninos se apresentam nas aulas: descalços, com a sua única roupa encharcada, sobrevivendo à gripe.

E mais:

Quase todos apresentam aspectos doentios, pálidos, raquíticos e sem coragem para os trabalhos escolares (professora Anília Sá).

Muitas dessas crianças são auxílio de família, apanhando níqueis em fretes das feiras de quartas e sábados carregando água dos chafarizes e combustível das capoeiras mais próximas para as necessidades domésticas (professora Analice Barros. Ministério da Educação e Saúde, 1940, p. 16).

A partir de 26 de outubro de 1921, assumiu, interinamente, a direção da Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba, o professor Eugênio Gomes Outeiro, que substituiu, na ocasião, o professor Miguel Raposo, já aposentado. O novo diretor permaneceu no cargo até novembro de 1922, data da designação do professor Coriolano de Medeiros para a diretoria; este veio a ser efetivado no cargo em 27 de outubro de 1926, nele permanecendo até 1940. A presença de Coriolano de Medeiros não deixou de ser um fator muito forte na condução da escola e especialmente na construção do edifício-sede, localizado na Avenida João da Mata, que a abrigou de 1929 em diante.

Assim, fica demonstrado que, no caso específico da Paraíba, a criação de uma dessas escolas – após a inexpressiva atuação do Colégio de Educandos Artífices, estatuído em 1859<sup>3</sup> – *a priori*, não encontrou, segundo se denota, guardada nas condições materiais concretas para o apoio sociocultural da população.

A simples análise – *en passant* – da economia paraibana, especialmente nas duas primeiras décadas do século XX, revela claramente que não se encontrará na incipiente manufatura local a motivação maior para a instalação de uma escola desse gênero.

Também fica óbvio que um outro impedimento para aceitação plena de tal escola, nasce de um construto simbólico, pela introjeção de uma idéia secularmente inculcada na população local, que via o trabalho manual (de maneira mais acentuada do que no Centro-Sul) como uma forma de castigo e penitência, conseqüência de uma tradição escravocrata que caminhava *pari passu* com a base econômica do estado, restrita às atividades primárias, fundadas na produção do açúcar, do algodão e da pecuária.

## **A FUNÇÃO “ESTÉTICO-REGENERADORA” E O REORDENAMENTO PARA O TRABALHO ASSALARIADO**

Sabe-se que, com um pouco de sensibilidade histórica e razoável esforço de interpretação das entrelinhas dos documentos oficiais, nos anos iniciais do presente século, é possível identificar, na história da Paraíba, a presença de um discurso modernizador calcado na necessidade da harmonia e do equilíbrio social, em decorrência do rápido crescimento da

cidade e pela ameaça emergente das chamadas “classes perigosas”.<sup>4</sup>

Segundo Koury (1986, p. 135-136), as duas vertentes do discurso modernizador, isto é, o *estético* e o *econômico*, carregavam com elas um só receio, a presença ameaçadora do homem pobre na cidade, em grandes levas, como resultante imediata da liberação da mão-de-obra escrava.

Contudo, mesmo se considerando o entrecruzamento delas, a econômica e a estética – com a política, o viés daquela que se pode denominar de função *estético-regeneradora* se coloca como a alternativa hipotética central para apreender e explicar o fenômeno em discussão.

Enquanto na realização da função *estética*, a Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba se alia à malha de orfanatos, asilos, hospícios (Coelho, 1977) e outras instituições da época, no sentido de “enclausura” a *marginália* – aí incluídos, os “desordeiros”, os “vadios”, “desocupados”, etc., dentro do amplo espectro, que define Boris Fausto (1984), como integrantes das chamadas “classes perigosas” com o propósito de “limpar” a cidade dessa “gentalha” que ameaçava a *ordem pública* e a estabilidade de uma sociedade que não havia ainda desenvolvido “mecanismos de defesa” necessários à concentração dessas massas, em áreas espacial e socialmente circunscritas. Nesse sentido, a cidade da Paraíba se enquadrava entre os centros urbanos, onde a emergência da “desordem” poderia se manifestar com maior intensidade.

Cumprido, também, uma função *regeneradora* à medida que recupera e reeduca o “novo homem livre”<sup>5</sup> e o transforma em possível cidadão, buscando qualificá-lo para o

<sup>3</sup> Criado pela Lei nº 06, de 1º de setembro de 1859, pelo presidente da província, Ambrósio Leitão da Cunha, o então Colégio de Educandos Artífices, só veio a funcionar de fato em 6 de dezembro de 1865. As estatísticas mostram que até a época do aparecimento do citado colégio apenas um estabelecimento industrial existia na Paraíba, assim mesmo destinado ao ramo de edificações. As oficinas, que foram postas a funcionar naquela escola (sapataria e alfaiataria), também demonstram, pela natureza de seus serviços, que a procura de mão-de-obra especializada para os ofícios foi nula (Fonseca, v.4, p. 99-100).

<sup>4</sup> Ver, entre outras, as seguintes obras: Nóbrega, 1950; Mariz, 1980; Rodrigues, 1961; Martins, 1978.

<sup>5</sup> O “novo homem livre” como aqui empregado quer dizer os recém-libertos (ou seus dependentes) do escravismo, em processo de desenraizamento – vivendo ou recém-chegados nas cidades –, e disponíveis para vender sua força de trabalho. Nesse sentido, o “homem livre” se confunde com a própria noção de “homem pobre” por ser despossuído de bens e proprietário, apenas, de sua força de trabalho (cf. Koury, 1986, p. 134).



trabalho, tornando-se, assim, a escola a ser um elemento a mais no esforço de integrar o homem pobre urbano à sociedade.<sup>6</sup> Referindo-se a um outro estabelecimento de ensino profissional similar – o Patronato Vidal de Negreiros, criado em 1924 no município de Bananeiras –, Almeida (1980, p. 493) destaca a importância para o estado de “uma instituição *regeneradora* de menores vagabundos”.

Ao confinar, controlar, disciplinar e regenerar o homem, a instituição busca inseri-lo no organismo social (solidariedade orgânica), que deve ser harmônico e por natureza avesso ao conflito (Durkheim apud Freitag, 1980, p. 15).

O trabalho da escola, nessa direção, isto é, na perspectiva “estético-regeneradora” e pelo entrelaçamento dos seus dois maiores objetivos: o de formar artífices – para atender aos pequenos “estabelecimentos fabris” e oficinas artesanais da época – e formar “pré-operários”,<sup>7</sup> para o futuro “sistema de fábrica” que se esboçava, traz consigo, também, uma carga ideológica calcada na disseminação da “*ética do trabalho*, que dava relevo aos hábitos de ordem, exatidão, racionalidade, submissão, pontualidade, bom uso do tempo (introjeção de um relógio moral), utilização adequada dos instrumentos de trabalho, traçando, assim, o perfil do “bom trabalhador” (Thompson, 1979).

Acima de tudo, a escola procura introduzir uma nova mentalidade no campo da esfera privada do aprendiz, reforçando aspectos morais, com destaque para as atitudes de honestidade, de bom pai, cuidado com a saúde e a higiene, aliados a padrões de vida ascética (Weber, 1985, p. 110-132), que torna possível o disciplinamento mais amplo da vida social, dos

vícios e dos instintos sexuais, centralizando e canalizando as energias no intuito de obter a mais-valia desejada pela empresa capitalista (Kuenzer, 1986, p. 50-60).

Em determinado momento de sua existência – desde 1926, com a remodelação do ensino industrial – ela passa a exercer um papel duplo de *escola e fábrica* ao mesmo tempo. Esse fato acontece pela “industrialização das oficinas”, onde a escola passa a ser uma empresa produtiva para atender à demanda do mercado local. Ela exerce, aí, uma função pedagógica e também produtiva. Os seus alunos, nesse momento, são igualmente aprendizes e operários; produtores manufatureiros e produzidos instrucionalmente no contexto da Escola-Produção.

Assumindo essa configuração peculiar, o que se observa é uma clara tendência da escola de aprendizes para introjetar em seus alunos – por extensão em seus familiares – a “ética do trabalho” e a morte da família cristã monogâmica. E para alcançar esse intento, outra opção não é a escolhida, a não ser da “instituição disciplinar”. Trata-se na verdade da materialização da tecnologia específica do poder que se chama “disciplina” (Foucault, 1986, p. 173-199).

“Instituição disciplinar” está aqui entendida como parte integrante de uma “sociedade disciplinar”, em que o *Panóptico*, configurado por Bentham, é o célebre arquétipo desta sociedade de ortopedia generalizada, em que o suplício foi substituído pela “observação”. Não deve provocar espanto, diz Foucault, o fato de que a “prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões” (Foucault, 1986).

É exatamente dentro desse modelo disciplinar (idem) global que se pode incluir as escolas de aprendizes artífices, entre as quais

<sup>6</sup> Apesar da noção de homem pobre urbano encontrar dificuldades de ordem teórica, é a que melhor serve ao presente estudo por ampliar os limites e englobar um amplo espectro que inclui desde aquelas que possuem algum vínculo empregatício ou profissão definida e regular, passando pelos desempregados temporários aos sem profissão ou emprego, que tem nos ganhos avulsos, em forma de biscates ou espertezas, a condição básica de sobrevivência. Nestes últimos se situam os que vivem do pequeno comércio ambulante bem como os mendigos, contraventores, entre outros (Koury, 1986, p. 134). Além disso, essa noção pode, ainda, incluir vários segmentos marginalizados – a exemplo da mulher do negro.

<sup>7</sup> A noção de pré-operário é aqui empregada no sentido de um projeto de operário, ou seja, de um operário em construção.

a da Paraíba; “aparelhos” privilegiados onde vão se desenvolver as práticas pedagógicas voltadas para a formação do trabalhador e do cidadão desejável. Visto não mais com a finalidade de punir para banir, mas acima de tudo para integrar o indivíduo ao corpo social. Nesse contexto, as técnicas disciplinares vão ser aplicadas pelo “olhar que a tudo vê”, constantemente, pela figura arquitetural do citado Bentham, o “Panopticon Hills”.

No que toca especialmente essa questão – a disciplina – a escola de aprendizes sobressaía, aprioristicamente, pelo rigorismo geral excessivo – onde a “disciplina verificada era tida como responsável, a contar de 1920, pelo acréscimo substancial das matrículas” (Ministério da Educação e Saúde, 1940, p. 5).

Era, caracteristicamente, uma escola voltada para as “crianças infelizes”, que eram educadas (na verdade adestradas) para toda uma condição que previa, antes de tudo, usar “a força coercitiva do ensino obrigatório, de mãos dadas à coação política e à vigilância dos juízes”, para obrigá-los a freqüentar as aulas. Aliás, é justamente Coriolano de Medeiros – seu diretor e professor decano – o responsável pela sugestão extremada de se adotar o código de menores, a existência do ensino obrigatório e a punição dos pais dissidiosos, como um meio de “baixa classe” ter filhos instruídos, exercitando uma profissão *decente e honesta*” (Ministério da Educação e Saúde, 1940).

Em conversa transcrita para o relatório oficial com o coronel Paulo de Assunção, ex-dirigente da escola do Paraná, Coriolano de Medeiros concordou plenamente com o posicionamento do dito militar, que inspecionava a escola da Paraíba, ao afirmar textualmente: “Formemos a discência de nossas escolas na classe média, que, de crianças das últimas camadas sociais, não colheremos resultados”. E, complementando: “Era um experiente que falava. Somente no dia em que o Código de Menores for observado...” (idem).

A tônica destas opiniões coincidentes é, evidentemente, de ensinar para o desenvolvimento, utilizando-se, para tal, de seres dóceis, sem vontade própria; fáceis de

serem condicionados a produzir para a indústria e o estado, a troco da possibilidade de ascender à classe média, que também repudiava o ensino profissional, valorizando o ensino propedêutico e academicista. Enfim, eles são unânimes em decantar o *ethos* correccional do ensino destinado aos deserdados da sorte.

Ainda a título de reforço ao fator disciplina no sentido de preparar corpos dóceis para o trabalho – é necessário realçar a ação da chamada “instrução militar” (idem, p. 30), cuja escola da Paraíba foi uma das primeiras a adotá-la, na tentativa de instruir militarmente seus alunos, obtendo, para isso, em 1922, a nomeação de um oficial reformado que passou a ser o instrutor da Escola de Instrução Militar agregada ao estabelecimento em estudo. Para auxiliar esse instrutor, foram contratados vários sargentos.

Neste sentido, o adestramento militar, com a adoção da uniformização (fardamento obrigatório), os exercícios militares, o corte de cabelo “zero”, a ginástica sueca, a rigidez na observância do horário (das 8h às 18h) e a influência do convívio com o quartel da Força de Polícia, durante 19 anos, corroboram a idéia do atrelamento histórico do ensino militar à profissionalização, a partir dos “trens”, dos arsenais do Exército e da Marinha, onde a disciplina, o controle e a vigilância constituíam uma tradição e, mais do que isso, uma necessidade introjetada pelos condutores do ensino profissional.

Assim, a militarização do ensino profissional andava de mãos dadas com o adestramento, com a automação e a docilidade dos corpos que eram preparados para se integrem ao “sistema de fábrica”.

Verticalizar, pois, a questão da disciplina será, talvez, desvendar e desnudar com maior clareza a verdadeira essência desta instituição. Nesse contexto, os códigos de adestramento (martírios simbólicos) dos corpos se tornavam os instrumentos mais viáveis para regenerar, provocando o desenraizamento do homem do seu outrora meio (rural) para internalizar uma nova ordem, a das urbes.

A também denominada *Escola do Povo Operário*, no dizer da Sra. Luiza Silva Luderitz

(Ministério da Educação e Saúde, 1940, p. 31), deixava pouco espaço para as atividades que pudessem desviar a atenção dos seus aprendizes de suas tarefas diurnas. A própria arquitetura do prédio-sede denota um misto de convento, prisão e fábrica.

As autoridades escolares também se ressentiam de salões para reuniões, atividades culturais, inclusive para o recreio dos alunos. A distribuição das salas e as suas dimensões pouco confortáveis inviabilizavam qualquer atividade que confluísse para integração e união do alunado. Numa outra direção, o desprezo pelas atividades esportivas indicava o “clima de fábrica”, onde a possibilidade de desvio da atenção dos agentes do trabalho poderia trazer sérios e irreparáveis prejuízos para a manutenção da ordem e da disciplina.

Descrevendo e comentando a respeito dos inconvenientes do projeto arquitetônico da escola (projeto-padrão – elaborado pelo Ministério pertinente), Coriolano de Medeiros faz as seguintes observações:

A planta, talvez por economia, não cogitou de um salão para reuniões, de uma sala para desenho, de compartimento onde se pudessem localizar gabinetes de Física, Química e História Natural; nem anexou um terreno, uma área para recreio ou formatura dos alunos.

Sobre o conceito de esporte o diretor emite a sua opinião nos seguintes termos:

O esporte no Brasil está apenas arregimentando um numeroso exército de indivíduos que se alheiam de qualquer ocupação útil, para se invalidarem ainda em plena cidade (Ministério da Educação e Saúde, 1940, p. 4, 27).

Pelo visto e apresentado, fica bastante claro que tanto o projeto arquitetônico como a ausência de atividades aglomeradoras estavam na mira do sistema – visto que nessa época inexistia a teoria das relações industriais – que à semelhança do “sistema de fábrica”, na sua forma mais primitiva, procurava priorizar as atitudes e comportamentos estritamente relacionados com a rudeza do trabalho.

## A RESISTÊNCIA NA “INSTITUIÇÃO DISCIPLINAR”

Mas, destacar apenas os temas da disciplina, do conformismo e da obediência seria menosprezar a outra vertente – que se lê nas entrelinhas do *Relatório de Coriolano de Medeiros* – onde a resistência se manifesta pelas práticas do absenteísmo às aulas e a evasão escolar por parte dos alunos, a questão da vadiagem, as críticas do diretor e professores da escola quanto às questões salariais e trabalhistas; e ainda, aos problemas ligados à estrutura socioeconômica da época, à brutalidade do meio, à ausência de demanda de mão-de-obra formada pela escola, e diversos posicionamentos que trazem à tona as pistas, os rastros e uma rebeldia não contida nem contada.

A título de esclarecimento sobre a resistência manifestada pelos aprendizes é interessante notar afirmações como:

Em maioria, o operário [ref. Curso Noturno de Aperfeiçoamento] traz para a escola as mesmas maneiras rudes do meio onde vivem encaixilhadas as mais extravagantes e pretensiosas idéias. Não quer acomodar-se a programas, a métodos.

É justificável até certo ponto, a ojeriza do operário ao programa que a escola lhe impõe [...] perturbando, a cada instante, a ordem, a disciplina.

São meninos adestrados na vida livre das praças, das ruas, dos mercados, dos porões de quartel e de prisões, da vadiagem em suma, pervertidos pelos próprios pais ou responsáveis, indivíduos sem profissões, nômades, desinteressados, por completo, da instrução dos filhos e estes, se vão à escola, é pelo esforço de algum padrinho, de algum compadecido que vê dentro de pouco tempo anular-se sua boa vontade [...] Também concorrem à matrícula, na Escola, filhos de famílias distintas: estes, porém, com a sua prosápia, com as suas maneiras independentes, constituem o martírio dos professores, a intranqüilidade das classes (Ministério da Educação e Saúde, 1940, p. 5, 10).

No que toca à problemática salarial e trabalhista dos professores e funcionários da

escola também se identifica todo um clamor social em depoimentos do tipo:

Não há professor ou adjunto de professor que, de boa vontade, trabalhe duas horas durante a noite, com direito de receber somente tão minada gratificação (\$ 960.000). E a tabela de 1918, ainda é a mesma que hoje (1939) se paga, não obstante, o tempo decorrido, malgrado as leis trabalhistas declararem que o serviço noturno vale o dobro ao executado durante o dia (idem, p. 10).

Quanto ao horário de trabalho, o diretor relata as condições de exploração, dizendo:

Os serventes e o porteiro entram para o serviço diário às sete horas, terminando-o às vinte e uma, com intervalo de uma hora para o almoço e outra para o jantar. Trabalham doze horas e, se assim não suceder, não poderão cumprir o que é de sua alçada. O diretor e o escriturário trabalham, no mínimo, nove horas (idem, p. 113).

Em relação aos extranumerários, o diretor também faz referência à inobservância da legislação trabalhista na escola, destacando:

Na docência deste estabelecimento como na das congêneres, há uma classe que se salienta pelo desamparo em que vive, a partir do dia em que perdeu o atributo de funcionários públicos. Leigos na matéria – não deixamos, entretanto, de utilizar-nos da ocasião, avançando umas palavras em favor desses desprotegidos que têm experimentado vicissitudes tremendas, privação de vencimentos nas férias, perda do direito de licença, mesmo para tratamento de saúde, insegurança no cargo e, nestes últimos tempos, retardo de quatro a cinco meses, todos os anos, na percepção dos vencimentos, para aflição do lar e gáudio dos agiotas (idem, p. 33).

Estes e muitos outros depoimentos confirmam os gritos de resistência que fazem parte do duplo movimento da construção da classe operária no Brasil e no Nordeste.<sup>8</sup>

Por fim, essa resistência que se pretende considerar vem ao encontro da tese de que a

“escola é um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus “próprios coveiros” (Snyders, 1976, p. 105). Portanto, não é possível perder de vista o fato de que a escola de aprendizes no seu *fazer-se*, também conteve, no seu processo dialético, o germe do inconformismo frente a uma condição social opressora, baseada numa lógica perversa de mutilação simbólica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Américo. *A Paraíba e seus problemas*. 3. ed. João Pessoa: A União, 1980.

. *A Bagaceira*. 22 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1985.

ARAÚJO FILHO, Maurício Leite. *Indústria têxtil e indústria química*. Rio de Janeiro: Senai, 1962.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Divisão de Ensino Industrial. *Escola de Aprendizes Artífes no Estado da Paraíba* (Relatório apresentado ao Diretor do Ensino Industrial pelo Diretor da EAA/1910/40). João Pessoa: Tip. da EAA/PB, 1940.

BRESCIANI, Maria S. M. *Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza*. [S.l.:s.n.], 1985. (Col. Tudo é história, 51).

COELHO, Heronides Filho. *A psiquiatria no país do açúcar e outros ensaios*. João Pessoa: A União, 1977.

CUNHA, Luiz A. As escolas de aprendizes artífices e a produção manufatureira. *Revista da Faculdade de Educação da UFF*, Niterói, v. 10, n. 1 e 2, p. 53-67, jan./jun, jul./dez. 1983.

.Antecedentes das escolas de aprendizes artífices: legado imperial/escravocrata. *Revista da Faculdade de Educação da UFF*, Niterói, v. 9, n. 2, p. 47-66, jul./dez. 1984.

DINIZ, Ariosvaldo da S. *A maldição do trabalho: homens pobres, mendigos, ladrões... no*

<sup>8</sup> Ver as seguintes obras: Thompson, 1977; Pinheiro, Hall, 1981; Diniz, 1988.

imaginário das elites nordestinas; 198(?) - 1930. João Pessoa, 1988. Dissertação (Mestrado) UFPB.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 8. ed. São Paulo. Melhoramentos, 1972 apud FREITAG, Barbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

EISENBERG, P. *Modernização sem mudança: a indústria açucareira e Pernambuco; 1840-1910*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FAUSTO, Boris. *Crime e cotidiano: a criminalidade em São Paulo (1980/1924)*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 30-91: Criminalidade e Controle Social.

FERREIRA, Lúcia. *Fontes para a história da industrialização do Nordeste: 1989/1980*. Relatório parcial de indicadores da evolução industrial urbana na Paraíba. João Pessoa: UFPB, NDIHR, [198-].

FONSECA, Celso S. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, [199-]. 4 v.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 4. ed. Trad. por M. P. Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HARDMAN, Francisco Foot. Brasil na era do espetáculo: figuras de fábrica nos sertões. In: *RELAÇÕES de trabalho e relações de poder: mudanças e permanências*. Fortaleza: UFCE, Neps: Imprensa Universitária, 1986. v. 1.

HARDMAN, Francisco Foot, LEONARDI, Victor. *História da indústria e do trabalho no Brasil: das origens aos anos 20*. São Paulo: Global, 1982.

JOÃO PESSOA. Prefeitura Municipal. *Plano Organizacional da Grande João Pessoa*. João Pessoa: Coplan, Aplan: Consema, 1978. v.: Diagnóstico. 1978.

JOFFELY, José. *Uma negociata do oligarquismo o caso do Porto Sanhauá*. In: JOSÉ, Octávio (Coord.). *Capítulos de história da Paraíba*. Campina Grande: Grafset, 1978. p. 176-288.

KOURY, Mauro G. P. Trabalho e disciplina: os homens pobres nas cidades do Nordeste (1889-1920). In: *RELAÇÕES de trabalho e relações de poder: mudanças e permanências*. Fortaleza: UFCE, Neps: Imp. Universitária, 1986. v. 1.

KUENZER, Acácia Z. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1986.

LEMME, Paschoal. *Estudos de educação*. Rio de Janeiro: Tupã, 1953.

MARIZ, Celso. *Evolução econômica da Paraíba*. 2. ed. João Pessoa: Ed. União, 1978.

. *Apanhados históricos da Paraíba*. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 1980.

MARTINS, Eduardo. *União Jornal e história da Paraíba*. João Pessoa: União, 1978.

MENDES, Raimundo T. *A incorporação do proletariado na sociedade moderna*. Rio de Janeiro: Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, 1908.

NÓBREGA, Apolônio. *História republicana da Paraíba*. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1950.

OCTÁVIO, José. A Paraíba e a década de vinte. In: BASTOS, Abgvar et al. *João Pessoa, a Paraíba e a Revolução de 30*. João Pessoa: Secretaria de Educação, 1979.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; HALL, Michael, M. *A classe operária no Brasil (1889-1930)*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RODRIGUES, Walfredo. *Roteiro sentimental de uma cidade*. São Paulo: Brasiliense, 1961.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. *Movimentos sociais e meios de comunicação: Paraíba; 1917/1921*. João Pessoa: UFPB, 1983. (NDIHR. Textos, 3).

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1976.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1957.

THOMPSON, Edward. *Lá formación histórica de la clase obrera*. Barcelona: Loiola, 1977. 3 v.

. *Tradición, revuelta y consciéncia de classe*. Barcelona: Ed. Crítica, 1979. cap. :Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1985.