

A cultura escolar de fabricação de indivíduos obedientes e ordeiros nas instituições de ensino profissional no Rio Grande do Norte

The school culture of manufacturing obedient subjects and accurates in professional education institutions in Rio Grande do Norte

Rita Diana de Freitas Gurgel
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Natal/RN

Resumo

Apresenta elementos da cultura escolar de duas instituições de ensino profissional no Rio Grande do Norte: o Colégio de Educandos Artífices, criado em 1858 e a Escola Aprendizes Artífices, criada em 1909. A partir de variadas fontes documentais (legislação, relatório, texto de palestra e carta) e as contribuições teóricas de Le Goff (1996), Magalhães (1996, 2004), Julia (2001) e Foucault (1979, 2004), a construção do texto sinaliza que ambas instituições destinadas a atender meninos pobres e desvalidos, por meio de formação teórica (ensino de primeiras letras, ensino primário e desenho) e prática nas oficinas, imprimiram um conjunto de práticas educativas sistematicamente capazes de controlar espaço, tempo e corpos, e que ainda impuseram modelos culturais subjacentes às relações produtivas da época, que intencionavam a “fabricação” de indivíduos dóceis, ordeiros e obedientes.

Palavras-chave: Cultura escolar; Instituições Educativas; Ensino profissional.

Abstract

It presents elements of the school culture of two institutions of professional education in the Rio Grande do Norte: the School of Learning Craftsman, created in 1858 and the School of Apprentices Craftsmen, created in 1909. From various documentary sources (legislation, reports, lecture text and letter) and the theoretical contributions of Le Goff (1996), Magalhães (1996, 2004), Julia (2001) and Foucault (1979, 2004), the construction of the text signals that both institutions aimed at serving poor and disadvantaged children, for means of theoretical training (teaching of first letters, primary education and drawing) and practice in the workshops, printed a set of educational practices systematically able to control space, time and bodies, and who still imposed cultural models underlying the productive relations of the time, which intended the “manufacture” of docile, accurates and obedient subjctcs.

Keywords: School culture; Educational Institutions; Professional teaching.

Introdução

Consiste em abordar algumas práticas educativas que constituíram a cultura escolar das instituições de ensino de ofícios no Rio Grande do Norte, as quais sejam: o Colégio de Educandos Artífices (CEA), criado em 1858 e a Escola de Aprendizes Artífices (EAA), criada em 1909. Especificamente, serão pontuadas aquelas alusivas à disciplinarização dos corpos com vistas a docilizá-los, torná-los úteis e eficientes. (FOUCAULT, 2004).

A partir da perspectiva da história das instituições educacionais, procuraremos discorrer sobre a cultura escolar em que os sujeitos do processo educativo (diretores, professores, mestres e educandos) foram submetidos e que também foram produtores de cultura, pois, conforme aponta Magalhães (2004, p.124), as instituições educativas “são organismos vivos que, ontem como hoje, integrando-se de forma mais ou menos convergente numa política educativa, numa estrutura educacional [por vezes conflituosa, entre diferentes campos e sujeitos]”. Ou seja, ao passo que transmitem uma cultura (a cultura escolar), as instituições não deixam de produzir culturas, pois estão inseridas em uma realidade social, econômica, política, educacional e cultural, e que, por isso, são parte da história dessa mesma sociedade.

Dito isto, ao discorreremos sobre a cultura escolar, materializada pela formação teórica, pela formação prática nas oficinas e aquelas de conteúdo militar, nos apoiaremos ainda em Julia (2001, p.10), quando define que a cultura escolar se trata de:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas e finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Assim, veremos que a cultura escolar difundida nas instituições foi capaz de difundir práticas escolares que compuseram seu cotidiano e que revelavam, no dizer de Faria Filho e Vidal (2004) como “[...] produtoras de sujeitos e de seus respectivos lugares no interior do campo pedagógico” e que “[...] tais práticas produzidas pelos sujeitos no seu dia a dia escolar, também os produzem” (FARIA FILHO et. al., 2004, p.151). Daí que, nesta escrita, trataremos alguns registros dessas práticas e suas **perenidades** (continuísmos) como sendo frutos de uma cultura escolar e não somente dela, mas da cultura do lugar (cidade de Natal),

que, além de inculcar nos educandos a necessidade de apropriação do conhecimento prático (aprender ler, escrever e ter um ofício), intencionavam ainda modelar suas condutas.

Dito isto, se intencionamos trabalhar a dimensão da cultura escolar em instituições de educação profissional, o faremos com o auxílio de fontes documentais, aqui vistas a partir da proposta de Le Goff (1996), que toma os documentos como monumentos, procurando desvendar por meio deles o sujeito produtor e as relações de poder estabelecidas na sociedade que o fabricou. Assim sendo, algumas fontes (legislação, relatórios, discursos e cartas) atinentes às duas instituições serão apropriadas nesta escrita para constituir os indícios do modelo de formação dada pelo Estado aos filhos das camadas menos favorecidas.

Para o que propomos, sumariamente, faremos uma breve incursão histórica acerca do ensino de ofícios no Rio Grande do Norte, compreendendo o Colégio de Educandos Artífices (1858 – 1962) até à criação da Escola de Aprendizes Artífices de Natal (1909), com destaque para os elementos que contribuíram para produção de indivíduos dóceis e laborais e, na sequência, adentraremos o cotidiano formativo dos sujeitos aprendizes, no qual abordaremos algumas práticas educativas fabricantes dessa docilidade.

O ensino de ofícios a serviço da moralização e da disciplinarização

As instituições de ensino profissional destinadas às crianças pobres surgiram no século XIX como iniciativa que o Estado encontrou para remediar a pobreza na cidade da corte (Rio de Janeiro) e nas capitais das Províncias, o que evidenciava o seu caráter paliativo na resolução dos problemas sociais. De acordo com Cunha (1979), a partir da chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, vão ser criadas instituições com a finalidade de **amparar** as crianças pobres que circulavam nas ruas do Rio de Janeiro (e livrá-las dos vícios, como apregoava o discurso da classe política): Colégio de Fábrica, fundado em 1809; a Companhia de Artífices do Arsenal Real do Exército, em 1810; a Escola Real de Ciência, Artes e Ofícios, em 1816; e os Seminários de Órfãos no ano de 1819. (CUNHA, 1979).

Somente a partir de 1840, serão criadas instituições encarregadas da oferta de ensino de ofícios ao segmento pobre da população nas Províncias. Em todo o país, entre 1840 e 1865, foram criadas 10 Casas de Educandos Artífices. Todavia, em função da descentralização promovida pelo Ato Adicional 1834, que atribuiu às Províncias a autonomia para legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário, essas instituições foram

mantidas pelos governos provinciais. Logo, a grande disparidade na arrecadação de impostos pelas Províncias teve grandes implicações nos recursos destinados ao funcionamento dessas instituições.

No Rio Grande do Norte, data de 1858 a primeira iniciativa de criar uma instituição educativa destinada ao ensino de ofícios. A justificativa para a sua criação encontrava amparo na pobreza econômica em que vivia grande parte da população norte-rio-grandense em meados do século XIX. Assim, o então Presidente da Província, Antônio Marcelino Nunes Gonçalvesⁱ, com base nas informações que tinha acerca da prosperidade da Casa de Educandos da Província do Maranhão, foi instado a criar uma casa ou asilo que livraria os meninos pobres e indigentes dos vícios, dos crimes, convertendo-os em **cidadãos prestantes e laboriosos**, e morigerados pais de famílias (MAIA SOBRINHO; OLIVEIRA, 2000, p.8 apud GURGEL, 2007, p.40, grifos nossos). Eis sua argumentação:

O estado de pouco aperfeiçoamento em que se acham as artes e ofícios mecânicos, e a falta geralmente sentida de algumas oficinas em que se fabriquem objetos dos mais indispensáveis para os cômodos da vida, sugeriram-me desde logo o pensamento de proporcionar a criação nesta cidade de Natal de um estabelecimento que se destinando a satisfazer tão palpitantes necessidades, preste-se também como útil condição para o incremento dos melhoramentos materiais, até hoje entorpecidos pelos invencíveis embarços em que se debatem a administração e os particulares na aquisição de operários experimentados para qualquer gênero de edificação e construção (MAIA SOBRINHO; OLIVEIRA, 2000, p.7-8 apud GURGEL, 2007, p.40).

Assim, assentado no discurso de que amenizaria a situação de mendicância em que se encontravam muitas crianças da Província, por meio da Lei nº 376, de 9 de agosto de 1858, autorizou a criação, em Natal, de uma instituição de ensino de artífices (RIO GRANDE DO NORTE, 1859a). A formação seria composta por uma parte teórica, compreendida pelo ensino de primeiras letras e princípios de Religião Católica Apostólica Romana; Geometria, Mecânica aplicada às artes, Desenho de figura e de escultura; Desenho linear e topografia; Música e instrumentos bélicos e de cordas, além da parte prática dada nas oficinas.

Inaugurado em 2 de dezembro de 1858, o CEA da Província do Rio Grande do Norte iniciou com o número fixo de 20 vagas, funcionando em um prédio alugado, visto que o poder público não dispunha de prédios próprios (GURGEL, 2007). O propósito do Colégio de Educandos Artífices era atender os meninos que tivessem idade entre 10 e 15 anos (no máximo), que fossem **pobres e desvalidos** (o que deveria ser confirmado por atestado fornecido pelo pároco), mas que se encontrassem em condições sanitárias satisfatórias,

determinadas a partir do exame de saúde que deveria ser realizado por médico do partido público (RIO GRANDE DO NORTE, 1859b).

Os requisitos constantes na legislação para a admissão na instituição atendiam exatamente ao **caráter caritativo** de que se revestia o tratamento dispensado aos pobres. Outrossim, não obstante a condição de pobreza, havia vetos à admissão, posto que não poderiam ser admitidos os meninos que não tivessem sido vacinados, nem tampouco os escravosⁱⁱ. De forma bastante clara, a discriminação acontecia em função das normas rígidas de ingresso constantes no regulamento, posto que, em seu artigo 3º, previa que, no livro de matrícula, deveriam constar, além da idade, a filiação, a naturalidade e a **cor do educando**. Essa restrição à entrada do negro não mais existirá nas instituições EAA criadas no início do século XX no Brasil, pois o negro constituirá grande parte do seu público-alvo.

Se a pobreza atestada era a primeira condição para ingresso dos meninos nessas instituições, a exclusão dos matriculados poderia ocorrer por duas maneiras: se se encontrasse infectado por alguma moléstia contagiosa ou incurável, mas a ele seria destinada uma assistência dada pelo governo provincial; e se tivessem um comportamento incorrigível e prejudicial à disciplina e à moralidade do estabelecimento ou que fossem inaptos ao trabalho manual ou nada conseguissem aprender no período de 3 anos (GURGEL, 2007). O apelo ao discurso de afronta à moralidade foi o argumento que o Presidente da Província do Rio Grande do Norte alegou para encerrar as atividades do Colégio em 1862.

A partir da admissão na instituição, todo educando teria de frequentar as aulas de primeiras letras e a oficina de alfaiate enquanto não estivesse habilitado para outras aulas e oficinas de sua predileção. Quando foi inaugurado o CEA do Rio Grande do Norte, estavam providas as cadeiras de primeiras letras, de princípios religiosos, de Geometria, de Mecânica Aplicada às Artes e a cadeira de Música. Encontravam-se montadas e em regular estado de funcionamento, as oficinas de alfaiate, sapateiro, carpina, pedreiro, canteiro e tanoeiro.

Ao concluir a formação, mediante portaria do Presidente de Província, os educandos retornariam à convivência com seus pais. Mas quando se tratasse de órfãos, seriam postos à disposição do respectivo juiz para que lhes desse a destinação que julgasse conveniente.

Quanto à administração do Colégio, era exercida pelo diretor, que também era o tesoureiro, chefe da escrituração, fiscalização e contabilidade. Subordinado ao Diretor Geral da Instrução Pública, o diretor do colégio era o único responsável pela guarda, arrecadação

e distribuição do dinheiro pertencente ao estabelecimento ou advindo dos rendimentos (venda dos produtos feitos pelos educandos nas oficinas) ou das consignações mensais concedidas pela Assembleia Legislativa, ficando sujeito à prestação e ao ajustamento de contas, na primeira quinzena dos meses de janeiro e julho de cada ano, perante à Tesouraria Provincial.

Caberia ao diretor da instituição impor aos educandos que faltassem com suas obrigações (regimentais) as seguintes penas disciplinares: repreensão particular na secretaria do estabelecimento; repreensão pública perante todos os educandos; privação do recreio ou passeio (ou de ambos); trabalho fora das horas estipuladas no regimento do Colégio; exclusão da mesa de refeições por uma a três vezes; servir a mesa aos companheiros por uma a três vezes; além de outros trabalhos que excitassem o pejo (sentimento de vergonha) e o vexame; prisão por um a oito dias no xadrez do Colégio e expulsão do estabelecimento, conforme preceituava o artigo 64, itens 1º ao 9º do regulamento (RIO GRANDE DO NORTE, 1859b). As penalidades impostas aos meninos revelam que “as instituições disciplinares produziam uma maquinaria de controle que funcionou como microscópio do comportamento” (FOUCAULT, 2004, p.145). Definitivamente, as penalidades evidenciavam o controle exercido pela instituição no cotidiano dos meninos.

E esse controle, exercido de forma sistemática na rotina da instituição, era composto por um ritual que iniciava muito cedo. Forçosamente, todos os dias, ao terminar a oração que dava início ao dia a dia dos educandos, o diretor ordenava a um educando que repetisse em voz alta todas as disposições disciplinares contidas no capítulo específico do regulamento, a fim de que fossem memorizadas por todos os internos. Não foi por acaso que vamos encontrar nos relatórios da instituição alguns casos de fugas, em clara evidência de resistência à austera política de disciplinarização instituída.

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

Nessas instituições, os primeiros diretores, professores e funcionários foram os precursores da construção de uma cultura escolar, baseada no ensino de ofícios como

propulsor da integração dos filhos das classes populares em um modelo social e também no mundo do trabalho.

No CEA, os professores de primeiras letras, integrantes da rede pública de ensino eram nomeados pelo Presidente da Província para atuar na instituição e cumprir o regulamento da casa em geral.

Quanto aos mestres das oficinas do CEA, consistiam em homens vindos dos canteiros de obras públicas ou das poucas fábricas existentes. Tinham por obrigação ensinar um ofício aos educandos que a eles fossem encaminhados pelo diretor. Não há registros (sequer indícios) nas fontes trabalhadas, que comprovem serem eles portadores de uma formação teórica ou pedagógica. Realidade que não destoava daquela encontrada em outras Províncias, em que os mestres das oficinas nem mesmo sabiam ler ou escrever. Esse quadro não será alterado quando da criação das Escolas de Aprendizes Artífices no século XX.

Enquanto, no ensino de primeiras letras, visava-se alfabetizar, instrumentalizando-os na tríade do ler, escrever e contar; no aprendizado dos ofícios (ministrado nas oficinas), buscava-se adestrá-los para a vida laboral. Todavia, formação elementar e manual, convergiam para um projeto formativo que pretendia moldar o homem trabalhador, docilizado e civilizado. Ou seja, contribuíram para a constituição da moral do indivíduo ou para aquilo que Foucault (1979, p.113) registra como sendo “aprendizado da própria virtude do trabalho”.

Em apenas dois meses de funcionamento do CEA, o Presidente da Província já se mostrava satisfeito e apontava a necessidade de aumentar o número de educandos para que pudessem funcionar todas as oficinas já instaladas, bem como enfatizava que o desenvolvimento da instituição deveria ocorrer a longo prazo, conforme relatório apresentado em 14 de fevereiro de 1859:

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

A criação desse modelo de instituição veio referendar a prática de se recolher menores pobres, destiná-los compulsoriamente ao aprendizado de um ofício e **livrá-los** da

propagação da má conduta social (discurso da elite da época); daí o emprego de tantas formas de castigos àqueles que tivessem sua conduta desviada. O ato disciplinador fazia parte dos planos administrativos provinciais de assistência às crianças carentes. Essas instituições viam na formação para o trabalho o caminho para a vida futura, como uma forma de reparar os danos cometidos (delitos) ou que viessem a acontecer e corrigi-los. Para isso, a rotina diária era rigidamente controlada mediante o uso de práticas (religiosas e militares) que objetivavam o disciplinamento dos aprendizes.

Todo o trabalho realizado no estabelecimento pelos envolvidos no processo, por ordem do diretor, estava sujeito somente à sua inspeção, sendo executado com respeito, prontidão e obediência militar. Inclusive, a instrução militar esteve presente e consolidada na cultura dessa instituição e também na EAA. Nessa última, as práticas militares, aliadas às práticas esportivas, fizeram parte do cotidiano dos educandos, no intuito de evitar maus hábitos e vícios que pudessem comprometer a saúde do corpo, mas que viessem a proporcionar um indivíduo saudável, viril e forte. Além disso, quando já era denominada Liceu Industrial (a partir de 1939), seu então diretor Jeremias Pinheiro da Câmara Filhoⁱⁱⁱ agregou uma outra prática, o escotismo, visto como um forte aliado à sua obra educativa à frente da instituição.

Os prêmios e a examinação como integrantes da mesma maquinaria formativa

A disciplina e o bom aproveitamento nos estudos eram critérios importantes à concessão de prêmios aos aprendizes do CEA e também, àqueles da EAA, até porque a clientela a que se destinava esse nível de ensino ainda era a mesma.

Na primeira instituição criada no Rio Grande do Norte, o regulamento estabelecia que o processo de **examinação** acontecesse ao final de cada ano letivo (12 de dezembro). Aos educandos aprovados seriam conferidos **títulos de capacidade**, pelos quais passariam a ter preferência para desenvolver trabalhos em serviços que exigissem sua aptidão profissional. Ao diretor do CEA e a um comissário da Província, competiam a nomeação de três examinadores estranhos ao estabelecimento. Os exames deveriam ser presididos pelo professor ou pelo mestre responsável pela oficina e realizados em horário diferente, mas no mesmo dia, com as mesmas formalidades. No final, seria elaborada uma listagem contendo a classificação dos examinados e o grau de aproveitamento; logo após, eram atribuídas as competentes notas.

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

Na EAA, anualmente, era realizada uma exposição dos objetos fabricados nas oficinas (os quais se colocavam sob o julgamento de uma comissão e distribuição dos prêmios), que acontecia no final do ano letivo, atraindo para o espaço físico da instituição os familiares dos alunos e autoridades, além de professores e alunos de outras escolas de Natal. Tal como preceituavam os artigos 12 e 13 do Decreto nº 7.566 de 1909, no sentido de que, anualmente, fosse realizada “uma exposição dos artefatos das oficinas da escola, para julgamento do grau de adiantamento dos alunos e distribuição dos prêmios aos mesmos”, a premiação era definida por uma “comissão julgadora [...] formada pelo diretor da escola, o mestre da respectiva oficina e o inspetor agrícola do distrito” (BRASIL, 1909). Os prêmios eram provenientes da renda líquida obtida com a venda da produção das oficinas.

A título de ilustração, trazemos o discurso intitulado **Evocando o passado de nossa Escola** do professor da já denominada Escola Industrial de Natal, Evaristo Martins de Souza, ex-aluno da turma de 1913, que descreve, com entusiasmo, como foi a inauguração da exposição dos trabalhos escolares naquele ano:

Uma das mais brilhantes constatadas por todos os presentes daquela época, como também a distribuição de prêmios aos alunos mais aproveitados naquele ano letivo. Essa cerimônia foi presidida também pelo Dr. Alberto Maranhão [governador] e ladeado pelos seus auxiliares, diretor e os demais que o acompanharam. Coube a mim um prêmio na importância de 21\$500, que era muito dinheiro para mim, além

de um estojo de desenho e uma aritmética progressiva do curso superior de Antônio Trajano (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1952?).

O processo avaliativo praticado na EAA, do qual a exposição dos objetos fazia parte, aproximava-se daquilo que Foucault (2004, p.152) considera existir nas operações existentes no regime do poder disciplinar: “relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir”. E acrescenta:

Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierárquicos em termos de valor as capacidades, o nível, a **natureza** dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida **valorizada**, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal [...]. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela **normaliza** (FOUCAULT, 2004, p.152-153, grifos do autor).

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

A trajetória do CEA foi curta. Seu funcionamento foi encerrado após 4 anos de sua criação, sob a alegação (por parte do então Presidente da Província Pedro Leão Veloso) de que se tornara impossível sua manutenção, pois o estabelecimento “tinha se tornado um foco de imoralidade em vez de uma casa de educação”. Nesse aspecto, Cascudo (1999) revela que conheceu um dos ex-alunos, o professor Joaquim Lourival Soares da Câmara, que contestava as alegações para o encerramento das atividades do Colégio, explicando que as motivações do Presidente foram de cunho econômico, de um lado, e político, do outro.

Não obstante as alegações postuladas para seu fechamento, pouco sabemos sobre as verdadeiras razões que levaram o Presidente Leão Veloso a extinguir o Colégio no ano de 1862, tendo em vista não termos localizado o relatório que tratasse dessa decisão. Apesar disso, ainda foi possível constatarmos, nos relatórios anteriores, que, no item receita e despesas do estabelecimento, existia uma quantia expressiva de saldo em dinheiro

proveniente da venda da produção. Logo, o problema financeiro não caberia como alegação, vez que a instituição, até a apresentação do balanço de 5 de maio a 30 de junho de 1859, não contabilizava nenhum prejuízo aos cofres provinciais, o que nos leva a acreditar que a interrupção de seu funcionamento deveu-se realmente a problemas de natureza política. (GURGEL, 2002).

Outrossim, acrescentamos que a criação do CEA foi uma tentativa de ensino profissional no Rio Grande do Norte que fracassou no período imperial, não só pelo lento processo de desenvolvimento econômico da Província, mas também pelo estigma de que o ensino valorizado era aquele voltado ao intelectualismo e ao bacharelismo. Estigma que vai atravessar o século e que vai acompanhar o ensino profissional nas primeiras décadas do século XX.

As marcas do poder disciplinar na formação profissional no período republicano

A mudança do regime político de Império para República não significou, de imediato, rupturas com as antigas práticas de administrar serviços públicos, dentre eles, a educação. Os resultados da descentralização dada pelo Ato Adicional de 1834 chegam ao final do século XIX. Logo, é fácil assinalarmos que a herança do regime anterior demonstrasse disparidades em todos os níveis de ensino nos diferentes estados.

Todavia, por meio da inculcação de hábitos de higiene, normas de saúde, justificadas e legitimadas pelas descobertas da ciência, a medicina urbana adotada pelo Estado, no final do século XIX, procurou disciplinar os trabalhadores e eliminar os perigos que eles representavam, tanto à saúde dos dirigentes do País como à sua propriedade (MORAES, 2000 apud GURGEL, 2007). Nessa seara, o ensino de ofícios no período republicano buscou conter, por meio de suas práticas educativas, quaisquer iniciativas que contrariassem a ideologia do modelo político e econômico vigentes. A classe política buscava, portanto, impedir que acontecesse no Brasil o mesmo que o movimento operariado fizera na Europa em contraposição à devastadora exploração do trabalho fruto da Revolução Industrial. No dizer de Azevedo e Stamatto (2012 apud SILVA; MEDEIROS NETA, 2017, p.121, grifos das autoras), “anunciada a vitória da República de **Ordem e Progresso**, tornava necessária a construção do novo regime”. Nessa perspectiva, foram criados os grupos escolares (modelo de instituição alinhado aos preceitos modernos) e as escolas de aprendizes artífices, ambos

com objetivos delineados para atender aos interesses de construção de um projeto de sociedade.

As primeiras experiências de ensino profissional no início do século XX consistiram na criação de 4 escolas nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul no Rio de Janeiro, pelo Decreto nº 1.004, de 11 de dezembro de 1906. Além da obrigatoriedade do ensino de primeiras letras no curso noturno, essas escolas tinham por finalidade a habilitação moral e técnica de menores com idade entre 9 e 16 anos.

Aproximadamente 3 anos depois, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, o então Presidente da República Nilo Peçanha criou as 19 Escolas de Aprendizes Artífices, inauguradas no ano de 1910 nas seguintes unidades federativas: Rio Grande do Norte, em 03 de janeiro; Paraíba, inaugurada em 06 de janeiro; Maranhão e Paraná, em 16 de janeiro; Alagoas, em 21 de janeiro; Campos – RJ, em 23 de janeiro; Pernambuco, em 16 de fevereiro; Espírito Santo e São Paulo, em 24 de fevereiro; Sergipe, 01 de maio; Ceará, 24 de maio; Bahia, em 02 de junho; Pará, em 01 de agosto; Santa Catarina, em 01 de setembro; Minas Gerais, em 08 de setembro; Piauí, Goiás e Mato Grosso, em 01 de janeiro; Amazonas, em 01 de outubro. Todas essas unidades eram subordinadas à Diretoria Geral de Indústria e Comércio do Ministério da Agricultura. (GURGEL, 2007). Nos considerandos do Decreto, constavam 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** 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 (BRASIL, 1909, grifos nossos).

As alegações para criação dessas instituições mantiveram a destinação do ensino de ofícios aos pobres, com o fito de oferecer uma formação **no e para** o trabalho que modelasse a futura classe de trabalhadores dócil e ordeira. Pela disciplinarização dos filhos das camadas populares (os quais eram vistos pela elite como elementos em potencial de desordem social), os republicanos enxergavam a relação educação-trabalho como sendo fundamental à **regeneração social** e a construção da nacionalidade. Para Santos (2019, p.23), “essa tal ociosidade das ditas classes perigosas e sua tendência à vadiagem, ao mundo do vício e dos crimes, são elementos que fazem parte de uma construção da elite que dirigia o

Brasil no Império e que, em boa medida, permanecerá firme na condução da República, ao menos até 1930”.

De acordo com Petitat (1994), o discurso das elites de curar a pobreza, a vagabundagem e a mendicância por meio do trabalho, tornara-se dominante desde o século XVI. Para uma melhor compreensão, esse autor ainda esclarece que “a assistência através do trabalho representou também um meio de explorar e de controlar a classe pobre vinda do meio rural em direção às cidades [...]” (PETITAT, 1994, p. 118). Essa mística do trabalho encobre fundamentos econômicos e estabelece relação com a evolução dos conflitos sociais. “Afastar as crianças das ruas (consideradas uma escola de insubordinação) era um dos objetivos do ensino profissional” (GURGEL, 2007, p.73).

Nas EAAs, o ingresso dos aprendizes observava as determinações contidas no artigo 6º do Decreto nº 7.566, de 1909, que estabeleceu a idade e a origem social, ou seja, que os meninos^{iv} tivessem entre 10 e 13 anos, que não sofressem de moléstia infectocontagiosa, nem tivessem defeitos que os impossibilitassem de aprender um ofício e, preferencialmente, que fossem **desfavorecidos da fortuna**. A comprovação desses requisitos deveria ser feita mediante certidão ou atestado passado por autoridade competente, conforme também acontecia naquela instituição criada no século XIX.

Nos anos iniciais de seu funcionamento, as EAAs funcionaram diariamente com turma de 6 horas de aprendizagem nas oficinas. Além disso, os educandos deveriam assistir às aulas nos dois cursos noturnos: o curso primário, que funcionava das 5 horas da tarde às 8 horas da noite (obrigatório para os alunos que não soubessem ler, escrever e contar), e outro de desenho, que funcionava no mesmo horário que o do primário, destinado aos aprendizes que necessitassem dessa formação para o exercício satisfatório do ofício a ser aprendido.

A clientela da EAA de Natal era notadamente constituída de meninos residentes na capital, o que também já era resultado da migração proporcionada pelas constantes secas que assolaram o Rio Grande do Norte, mas havia ainda aqueles que, tendo moradia fixa no interior do estado, vinham morar na casa de familiares para estudar na Escola, sempre com a ideia de que, adquirido o ofício, seria mais fácil sua inserção no mercado de trabalho, podendo, dessa forma, melhorar suas condições de vida. Devido ao fato de esses meninos pertencerem a grupos sociais economicamente excluídos, reiteradamente, incutia-se-lhes a

ideia de que adquirir um ofício significaria a abertura de horizontes, antes para eles inacessíveis. Também fazia parte desse projeto de promoção social, a aquisição de novos hábitos de civilidade que uma sociedade urbano-industrial requeria. (GURGEL, 2007).

Nesse processo de inculcação desse discurso, a cultura escolar foi marcada por um conjunto de práticas especialmente forjadas para esse fim. Dentre elas, ainda destacamos a presença daquelas trazidas pelos militares para dentro da instituição. Nesse sentido, mais um fragmento do discurso do professor Evaristo Martins de Souza demonstra essa influência:

O Sr. Diretor Sebastião Fernandes^y, homem se grande visão administrativa, com antecedência mandara uniformizar todos os alunos, dando-lhe instrução militar que para tal fim arranjara com o comandante da guarnição federal, que era o cap. Felizardo Toscano de Brito, um sargento para ministrar a referida instrução, cabendo esta incumbência ao sargento Manuel Cavalcante de Albuquerque. Foram construídos na oficina de marcenaria espingardas e sabres de madeira, além de espadas e outros apetrechos bélicos. Formando o batalhão escolar e suficientemente instruídos, os alunos saíram em passeata, pela primeira vez pelas principais ruas da cidade, depois do batalhão haver prestado as contingências de estilo ao Sr. Governador, juntamente com sua casa civil e militar e aos senhores congressistas. O batalhão escolar era composto de uma banda marcial e uma bandeira que nesse dia estava ladeada pela sua guarda de honra. Coube-me nesse dia o posto de 1º sargento, tomando parte na guarda de honra da bandeira, um pouco contramão é verdade, mas tudo era dispensado porque era um batalhão de alunos. (ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL, 1952?)

Percebemos nesse fragmento que a EAA desempenhou importante papel na construção do nacionalismo, forjando indivíduos com os instrumentos que se colocavam à sua disposição. E não é somente por sua luta no sentido de fortalecer o sentimento nacionalista que destacamos sua valiosa interferência; é especialmente por sua capacidade sistemática e eficaz de submeter crianças e jovens a uma doutrinação forçada em nome da República e, para legitimá-la.

Assim como o CEA do século XIX que oferecia o ensino de primeiras letras mais a formação nas oficinas, a Escola de Aprendizes Artífices manter-se-á de nível primário até 1942, quando esse nível de ensino será reformado pela Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 - Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942). Saber ler, escrever, contar mais a formação para o saber fazer integravam o projeto formativo destinados às camadas populares, pois conforme ressalta Braverman (1987, p.369):

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

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

Nessa engrenagem, os diretores cumpriram importante papel de destaque na construção da cultura escolar. Em suas atribuições havia o respaldo para praticar ações em prol da moralização e disciplinarização dos corpos, sem que fosse aplicado o castigo físico com frequência. Nesse sentido, atesta Faria Filho (2001, p.75): “o castigo moral é, pois, neste momento, uma punição àquele que errou por falta de uma adequada formação moral ou por não saber fazer uso da liberdade, de sua autonomia”; e acrescenta: “o castigo é pedagógico porque é moralizador e porque é disciplinador do corpo e do espírito”.

A punição disciplinar é, pelo menos por uma boa parte isomorfa à própria obrigação; ela é pelo menos a vingança da lei ultrajada que sua repetição, sua insistência redobrada. De modo que o efeito corretivo que dela se espera apenas de uma maneira acessória passa pela expiação e pelo arrependimento; é diretamente obtido pela mecânica de um castigo. Castigar é exercitar (FOUCAULT, 2004, p. 150).

Moralizar e disciplinar não se confundem, mas fazem parte de um único e mesmo mecanismo de formação. Nas atribuições do diretor, colocam-se algumas das opções que poderiam expor o educando punido a humilhações que servissem como fator dissuasivo. Na nossa opinião, as regulamentações dos diferentes papéis dos indivíduos serviam para demonstrar a submissão dos educandos aos dispositivos de funcionamento da instituição que deveriam ser atendidos rigorosamente no cotidiano. Isto porque “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. (FOUCAULT, 2004, p126).

Para demonstrar como o poder disciplinar agiu modelando os sujeitos, trazemos uma carta endereçada ao então diretor da Escola Industrial de Natal, Jeremias Pinheiro da

Câmara Filho, que tinha como remetente o ex-aluno Severino Mouro do Vale. A carta fora escrita em 14 de janeiro de 1952, quando o remetente já exercia a atividade de escrivão e tabelião público do Único Cartório Judiciário de Itaretama. Sua carta, em tom apelativo, solicita uma vaga na instituição para seu filho estudar na Escola^{vi}.

Amigo Pinheirinho, Meu abraço.

Sem que tenha havido troca de correspondência entre nós dois, venho, com esta carta, apresentar a você o meu filho Wildner o qual desejo que, por intermédio seu e dada a nossa antiga amizade, seja matriculado no Liceu Industrial, sob sua direção. Espero que o bom amigo, Diretor atual de minha antiga Escola de Aprendizes Artífices, da qual fui aluno até o 6º ano, tendo como professores Abel Barreto, Abigail Furtado, Celina, Evaristo de Souza e outros, faça com que ingresse, nesse Liceu, o meu filho ora recomendado, para que ele receba as instruções que, nessa escola, recebi. Pinheirinho, caso Wildner seja admitido, peço ao amigo dar-lhe os conselhos preciosos e castigá-lo de acordo com o que for necessário, como muitas vezes fui castigado, aí, pelo saudoso amigo Irineu, na *cafua*^{vii}, abaixo da escada, sem que fossem atendidos os pedidos do meu protetor Aristo. Esperando, do amigo e ex-colega do tempo de futebol, no América, uma resposta satisfatória. Subcrevo-me, pondo-me ao seu dispor (VALE, 1952, grifo do autor).

Mais do que um pedido de matrícula na instituição, a carta é reveladora de um conteúdo que comprova a eficiência do poder disciplina. Embora os castigos físicos já tivessem sido abolidos da legislação, seu uso ainda era chancelado pelas famílias e praticados nas instituições escolares, pois tinham a função de reduzir os erros e a punição era tida como algo que pudesse fazer com que os meninos repensassem seu ato falho e se arrependessem. Suas punições tinham um caráter pedagógico para seus colegas. Conforme podemos observar, aparando-nos mais uma vez em Foucault (2004, p.173), essas instituições se constituíram como espaços de “ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, e de recompensar”.

Considerações finais

Ao analisarmos as razões elencadas para a criação do Colégio de Aprendizes Artífices em 1858 (livrar os meninos pobres da mendicância e dos vícios) e suas efetivações, percebemos que o esforço governamental foi pequeno e não contribuiu para um verdadeiro ensino técnico e ao processo de desenvolvimento da indústria no Rio Grande do Norte, mas para disciplinar os filhos das camadas populares.

Já no século XX, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices ao final da primeira década do século XX integrou um conjunto de iniciativas adotadas pelo Estado brasileiro,

objetivando transformar meninos pobres em cidadãos disciplinados e trabalhadores que atendessem às exigências do mercado de trabalho em franca expansão.

Enquanto o Colégio de Educandos Artífices criado em 1858 teve duração efêmera (1862), as 19 Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909 (Decreto nº 7.566), continuaram funcionando ao longo de todo o século XX e hoje constituem a rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

No nosso entender, no intuito de promover o controle das camadas populares, o ensino profissional foi amplamente defendido pela elite política, seja no período imperial ou republicano, mas seu uso, visando a esse fim, foi mudando historicamente com o avanço das relações capitalistas de produção. Fundadas em diferentes contextos (políticos, sociais e econômicos), as instituições de ensino profissional, essencialmente, tiveram seu foco voltado ao mesmo segmento populacional, ainda que variasse a denominação: **pobres e desvalidos, desvalidos da sorte e desfavorecidos da fortuna**. Todavia, ambas foram responsáveis por uma cultura escolar que, mediante suas práticas de controle dos espaços, tempos e corpos, respaldadas pedagogicamente pelo discurso da elite dirigente, procuraram homogeneizar os indivíduos. Para isso, foram inúmeros os mecanismos de vigilância de que lançaram mão em uma inegável eficiência que essa maquinaria operaria na construção de uma cultura escolar produtora de relações que marcariam a vida dos indivíduos que por essas instituições passaram e que marcariam a história da educação profissional no Rio Grande do Norte.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 out.2022.

_____. **Decreto-lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Rio de Janeiro: 1942. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoindustrial.htm>. Acesso em: 30 abr. 2022.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da cidade do Natal**. 3.ed. Natal: RN Econômico, 1999.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3.ed. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino de ofícios manufatureiros em arsenais, asilos e liceus. **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, v.3, n.3, p.3-47, jul./set. 1979.

ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL. **Evocando o passado de nossa Escola**. Natal, [1952?]. Palestra.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v.30, jan./abr. 2004, p.139-159.

_____. **República, trabalho e educação**: a experiência do Instituto João Pinheiro (1909/1934). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia).

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 22.ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GURGEL, Rita Diana de Freitas. **O Colégio de Educandos Artífices**: educação popular e ensino profissionalizante no Rio Grande do Norte (1858-1862). 2002. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

_____. **A Trajetória da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal**: República, Trabalho e Educação (1909–1942). Tese. 232f. (Doutorado em Educação – UFRN). Natal, 2007.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da educação**, Campinas, SP, n. 1, p.09-43, jan./jul. 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4.ed. São Paulo: UNICAMP, 1996.

MAGALHÃES, Justino. **Contributos para a História das Instituições Educativas**: entre a memória e o arquivo. Braga/Portugal: Universidade do Minho, 1996. p.1-17. Mimeo.

_____. **Tecendo Nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAIA SOBRINHO, Jerônimo Dix-Sept Rosado; OLIVEIRA, Antônio Marcos. **Falas e relatórios dos Presidentes de Província do Rio Grande do Norte**: 1849-1859. Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-un Rosado, 2000. (Coleção Mossoroense, série G, n.4).

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Faculdade de Educação da USP, n. 15, p. 70-96, set./out./dez. 2000.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RIO GRANDE DO NORTE. **Coleção dos Regulamentos expedidos pelo Presidente da Província do Rio Grande do Norte**: ano de 1858. Natal: Typ da Temperança no Maranhão, 1859a.

_____. **Coleção de Leis e Resoluções da Província da Assembléia Legislativa do Rio Grande do Norte**: ano de 1858. Natal: Typ. da Temperança no Maranhão, 1859b.

_____. **Relatório do Colégio dos Educandos Artífices**: balanço de 5 de maio a 30 de junho de 1859. Natal, 10 jan. 1860. Manuscrito.

SANTOS, Renato Marinho Brandão. **Entre a ordem e o progresso**: a escola de aprendizes artífices de Natal e a formação de cidadãos úteis (1909-1937). João Pessoa/PB: IFPB, 2019.

SILVA, Karla Katielle Oliveira da; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. O ensino profissional do Rio Grande do Norte: mapeamento das ações estaduais (1908-1957). In: STAMATTO, Maria Inês Sucupira; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. **Histórias de ensino no Brasil**. João Pessoa: Ideia, 2017, v.2. p.119-135.

VALE, Severino Moura do. [Correspondência] 14 de janeiro de 1952, Itaretama [para] Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, Natal. Carta.

Notas

ⁱ Nascido no Maranhão (1823-1899), formou-se em Direito e exerceu carreira de magistrado. Também fez carreira política filiado ao Partido Conservador. Foi membro da Assembleia Legislativa do Maranhão e teve parentes como presidente daquela província. Por sua fidelidade ao imperador, foi nomeado presidente da província do Rio Grande do Norte em 1858, permanecendo no cargo por cerca de uma no quando foi transferido para administrar a Província do Ceará.

ⁱⁱ Somente a partir da Lei do Ventre Livre (Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871), os filhos de escravos serão considerados livres, o que, a partir do fortalecimento do Movimento Abolicionista passa a desencadear reivindicações por oferta de instrução pública aos nascidos a partir do advento dessa lei (FONSECA, 2002).

ⁱⁱⁱ Foi o mais longo diretor à frente da instituição, dirigindo-a por 15 anos (1939 a 1954).

^{iv} A Escola de Aprendizes Artífices de Natal teve sua primeira aluna somente no ano de 1975 quando a instituição já havia passado à denominação de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFERN). (GURGEL, 2007).

^v Sebastião Fernandes de Oliveira (novembro de 1909 a maio de 1915), formado em Direito na cidade de Recife, tinha exercido o cargo de Promotor em duas comarcas do Rio Grande do Norte, além de já assumido interinamente a função de Procurador Geral do Estado, em 1907. (GURGEL, 2007).

^{vi} A partir da Lei Orgânica de 1942, para ingresso nessas instituições, o educando deveria ser aprovado em exames vestibulares (provas escritas e orais de Português e Aritmética, obedecendo aos mesmos critérios, quanto a estas, dos exames de admissão do ensino secundário) já fosse exigido o exame vestibular para ingresso nas escolas. Todavia, localizamos inúmeros pedidos de matrículas ao diretor da Escola Industrial de Natal (2007).

^{vii} Aposento em que nos colégios antigos, se prendiam os alunos, como castigo.

Sobre a autora

Rita Diana de Freitas Gurgel

Doutora em Educação, Professora Associada do DFPE/CE/UFRN.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9504-5273>

E-mail: r.dianafg@gmail.com

Recebido em: 20/12/2022

Aceito para publicação em: 28/12/2022