



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FÁTIMA BRANCO GODINHO DE CASTRO

ENSINAR E APRENDER UM REPERTÓRIO DE GESTOS MANUAIS: A ESCOLA
DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ (1910-1926)

CURITIBA

2025

FÁTIMA BRANCO GODINHO DE CASTRO

ENSINAR E APRENDER UM REPERTÓRIO DE GESTOS MANUAIS: A ESCOLA
DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ (1910-1926)

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Linha História e Historiografia da Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gizele de Souza

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Castro, Fátima Branco Godinho de.

Ensinar e aprender um repertório de gestos manuais : a Escola de Aprendizés Artífices do Paraná (1910-1926) / Fátima Branco Godinho de Castro – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Gizele de Souza

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação – História. 3. Trabalhos manuais – Estudo e ensino. 4. Artes e ofícios. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **FÁTIMA BRANCO GODINHO DE CASTRO**, intitulada: **Ensinar e aprender um repertório de gestos manuais: a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná (1910-1926)**, sob orientação da Profa. Dra. GIZELE DE SOUZA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica

11/04/2025 08:33:48.0

GIZELE DE SOUZA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

10/04/2025 18:45:42.0

MARCUS LEVY ALBINO BENCOSTTA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/04/2025 15:41:14.0

ANDRÉA BEZERRA CORDEIRO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/04/2025 15:44:58.0

JOÃO PAULO GAMA OLIVEIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE)

Assinatura Eletrônica

10/04/2025 15:44:40.0

ROSA FATIMA DE SOUZA CHALOBA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Fátima Branco Godinho de Castro

Ensinar e aprender
um repertório de gestos manuais:
A Escola de Aprendizes Artífices
do Paraná 1910 - 1926

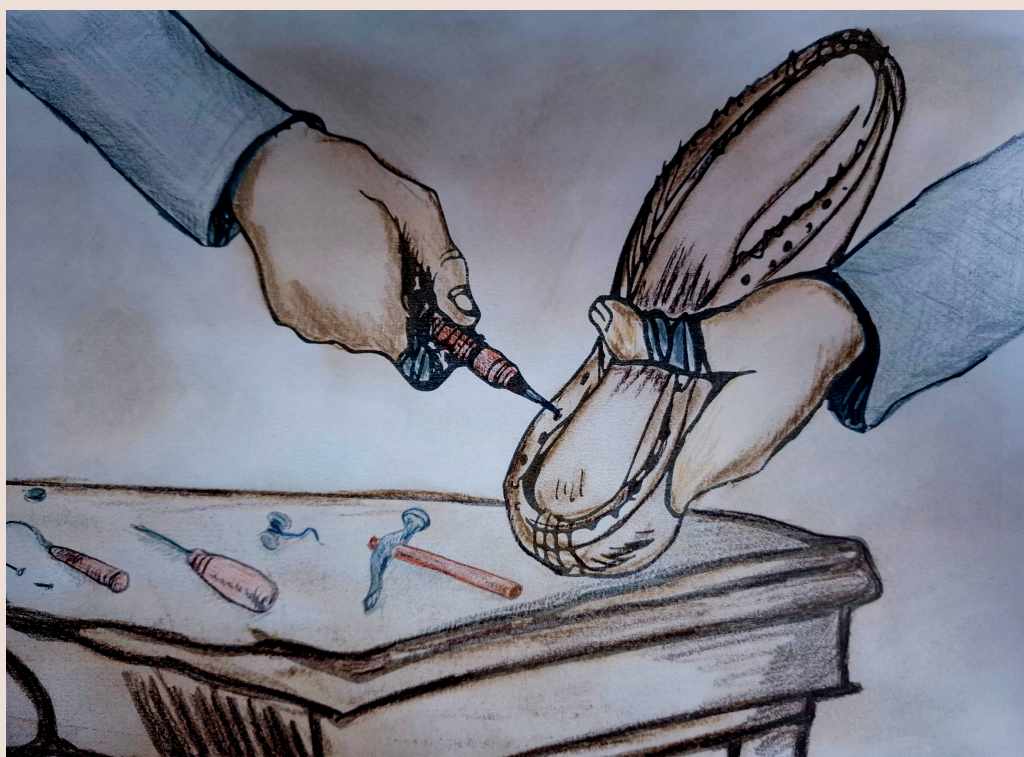


Ilustração: Debora Bacchi



CURITIBA
2025

Dedico este trabalho aos meus amores:
Deborah, minha filha, e Andressa, minha netinha.

AGRADECIMENTOS

Reitero meus agradecimentos efetuados por ocasião da obtenção do título de Mestre à querida Professora Dr^a. Gizele de Souza. Os encontros de orientação foram repletos de incentivos e, sobretudo, permitiram que eu convivesse com uma intelectual qualificadíssima e sempre disposta a compartilhar seu conhecimento. Quanto à produção do texto, a Profa Dra. Gizele de Souza se demonstrou uma leitora incansável dos inúmeros manuscritos preliminares da tese, que foram lapidados com sua valiosa contribuição. Chegando ao término desta etapa, tenho absoluta certeza de que sem sua orientação nada seria possível, desde a seleção, definição do tema e construção do texto. Assim, qualquer palavra de agradecimento dispensada à minha querida orientadora é, por definição, insuficiente. Nos últimos meses, seu carinho e atenção para comigo foram decisivos para conclusão deste trabalho. Minha admiração e gratidão!

Agradeço à Prof^a Dr^a Rosa Fátima de Souza Chaloba pelas contribuições no texto apresentadas na Banca de Qualificação. Essas contribuições foram valiosas e possibilitaram novos percursos à pesquisa.

Ao Prof. Dr. Marcus Levy Bencostta, pelas contribuições realizadas na Banca de Qualificação e pelas “marcas” deixadas ao longo do Mestrado e agora no doutoramento, foram imprescindíveis.

À Prof^a. Dr^a. Andréa Bezerra Cordeiro, que tem me acompanhado desde o Mestrado, sempre generosa e competente em suas contribuições aos meus trabalhos, e com quem ainda comungo do mesmo apreço às manualidades.

Agradeço ao Prof. Dr. João Paulo Gama Oliveira por ter aceitado o convite para participar da Banca de Defesa e pelas valiosas contribuições ao meu trabalho.

Aos professores da Linha de Pesquisa de História e Historiografia da Educação: Prof^a. Dr^a. Gizele de Souza, Prof. Dr. Marcus Levy Bencostta, Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira, Prof^a. Dr^a. Dulce Osinski, Prof^a. Dr^a. Nádia Gaiofatto, Prof. Dr. Rossano da Silva, Prof^a Dr^a Liane Maria Bertucci, Prof. Dr. Marcelo Moraes e Silva pela oportunidade de tê-los como professores.

Agradeço à Prof^a Dr^a Francesca Davida Pizzioni da Universidade de Turin, que contribuiu com a identificação das fontes sobre a participação da Escola de Aprendizes Artífices na Exposição Universal de Turin/Roma (Esposizione Internazionale dell'Industria e del Lavoro) do ano de 1911.

Às amigas, Prof^a. Dr^a. Gecia Aline Garcia e Prof^a Dr^a Rochele Allgayer, com as quais mantenho laços fortes de companheirismo, carinho e respeito, que foram construídos ao longo dessa trajetória, minha eterna amizade e gratidão!

Também agradeço a minha querida amiga Prof^a. Dr^a. Vânia Mara Pereira Machado, que sempre me incentiva, além de ser minha companheira de viagens.

Agradeço, ainda, às amigas do Museu da Escola Paranaense: Prof^a Raquel Cristina Dzierva, pelo *design* maravilhoso da capa da tese; Prof^a. Elizabete Berberi, pela contribuição na busca das fontes; Prof^a. Debora Bacchi, pela ilustração maravilhosa da capa da tese; e Prof^a. Marli Casprov Corcini, pelo afeto.

Minha gratidão, também, à Prof^a. Silvana Avelar, que não mediu esforços para que eu fosse liberada da Secretaria de Estado da Educação do Paraná para cursar as disciplinas do Doutorado.

Agradeço pelo convívio com o grupo de pesquisadoras e pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE) da UFPR, aos funcionários e funcionárias da Casa de Memória de Curitiba, do Arquivo Público - DEAP, do Museu Paranaense, do Museu da Imagem e do Som, do Arquivo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e do Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte, meus agradecimentos.

Da mesma forma, meus agradecimentos aos maçons Maurício Travinski e Rodrigo Casterns pelas pesquisas realizadas no acervo da Maçonaria em relação aos mestres maçons das oficinas da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná.

Agradeço meus irmãos pela constante presença nas horas difíceis e por constituirmos laços fraternos de irmandade. Em especial, agradeço à minha querida mãezinha, Alzira, que nos seus 89 anos de idade me conforta com sua espiritualidade.

Agradeço à minha querida filha, Deborah Branco Godinho Castro, por me dar a oportunidade, dentre tantas outras coisas, de ser avó da Andressa.

Agradeço a meu genro, Paulo Henrique Brauhardt, marido amoroso e pai dedicado.

Agradeço ao Paulo Henrique Röder pelo seu apoio, afeto e carinho.

*“a invisibilidade insiste em nos enterrar
vivas em deslembanças”¹*

¹ SOUZA, Eizandra. Carta à Conceição Evaristo. *Ocupação*. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. *apud* PERES, Eliane. *Como Marias aprendem a ler? Mulheres e aprendizados da leitura e da escrita (Séculos XIX e XX)*. Curitiba, Editora CRV, 2021, p. 23.

RESUMO

A presente tese tem o objetivo de analisar a natureza e as referências em que se basearam o Trabalho Manual praticado na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná no período de 1910 a 1926. A Escola foi inaugurada em janeiro de 1910, em Curitiba, capital paranaense, no conjunto de uma política nacional de ensino profissional desencadeada pelo governo federal. Além da implantação da escola no Paraná, mais 18 estados da União promoveram, em conjunto com os governos estaduais, a implantação de escolas primárias profissionais. O art. 2º do Decreto nº 7.566/1909, assinado pelo então presidente da República Nilo Peçanha, mencionava que o ensino de ofícios deveria ser feito em “oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especificidades das indústrias locais”. Deste modo, no caso do Paraná foram cinco oficinas, quais sejam: marceneiro, sapateiro, alfaiate, ferreiro e seleiro/tapeceiro. A prática adotada nessas oficinas para a produção de artefatos era essencialmente artesanal. A pesquisa realizada nos permitiu compreender a natureza e as referências em que se baseou o Trabalho Manual praticado na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná no período de 1910 a 1926, pois identificamos que dois fatores contribuíram na escolha. O primeiro deles foi o intenso diálogo da direção da escola com o discurso republicano do início do século XX. O segundo fator preponderante decorreu da circulação de ideias sobre o Trabalho Manual em fins do século XIX e início do século XX. O Trabalho Manual foi adotado tanto na formação integral do aluno como para a formação do futuro operário, por isso obteve as classificações de *Sloyd Educacional* e *Sloyd Profissional*, em virtude das diferentes concepções em que estava baseado. A concepção de Trabalho Manual adotada na Escola foi o *Sloyd Educacional*, do sueco Otto Salomon, nas formulações de Aprigio Gonzaga, que atribuiu novos significados ao *Sloyd Educacional* ao elaborar o *Sloyd Paulista*. Aprigio Gonzaga foi um dos principais expoentes brasileiros na divulgação do *Sloyd Educacional/Sloyd Paulista*. A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná privilegiou o *Sloyd Educacional* como concepção estruturante de formação dos artífices e conseqüentemente na organização do ensino profissional nos primeiros anos de seu funcionamento. Além do ensino dos ofícios foram implantados também o curso de Desenho e a Instrução Primária. Para analisar a natureza e as referências adotadas na Escola de Aprendizes do Paraná nos ancoramos nas contribuições da historiografia educacional brasileira, bem como nos pressupostos teórico-metodológicos da Nova História Cultural, a partir de autores como: Michel de Certeau (1998), Carlo Ginzburg (1989; 2007) e Ulpinano Meneses (1998); recorreremos aos conceitos de “arte de fazer”, “método onomástico”, “paradigma indiciário”, “cultura escolar”, “cultura material escolar” e ao conceito de “experiência na cultura material”, de Richard Sennett em o *Artífice* (2020).

Palavras-chave: Trabalho Manual; Sloyd Educacional; Escola de Aprendizes Artífices do Paraná; Oficinas e Ofícios.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the nature and references on which the Manual Work practiced at the School of Apprentice Craftsmen of Paraná was based from 1910 to 1926. The School was opened in January 1910, in Curitiba, the capital of Paraná, as part of a national policy of professional education launched by the federal government. In addition to the implementation of the school in Paraná, 18 other states in the Union promoted, together with the state governments, the implementation of professional primary schools. Art. 2 of Decree No. 7,566/1909, signed by the then President of the Republic, Nilo Peçanha, mentioned what the teaching of trades it should to be done in “workshops of work manual or mechanic what were more convenient and necessary to the state in what to operate the school, consulting, as far as possible, the specificities of local industries”. Thus, five workshops were implemented in Paraná, namely: carpentry, shoemaking, tailoring, blacksmithing and saddlery/upholstery. The practice adopted in the workshops for the production of artifacts was essentially artisanal. The research carried out allowed us to understand the nature and references that were the basis for the Manual Work practiced at the School of Apprentice Craftsmen of Paraná in the period from 1910 to 1926, as we identified that two factors contributed to this choice. The first of these was the intense dialogue between the school management and the republican discourse of the early 20th century. The second preponderant factor stems from the circulation of ideas about Manual Work in the late 19th and early 20th centuries. Manual Work was adopted both in the integral education of the student and for the training of future workers, which is why it received the classifications of *Educational Sloyd* and *Professional Sloyd*, due to the different concepts on which it was based. The concept of Manual Work adopted at the School was *Educational Sloyd*, by the Swede Otto Salomon, as well as in the formulations of Aprigio Gonzaga who attributed new meanings to *Educational Sloyd*, when developing the *Paulista Sloyd*. Aprigio Gonzaga was one of the main Brazilian exponents in the dissemination of *Educational Sloyd / Paulista Sloyd*. The School of Apprentice Craftsmen of Paraná favored *Educational Sloyd* as a structuring concept for the training of craftsmen and consequently in the organization of professional education in the first years of its operation. In addition to teaching trades, the Drawing and Primary Education courses were implemented. To analyze the nature and references adopted at the Escola de Aprendizagem do Paraná, we based ourselves on the contributions of Brazilian educational historiography, as well as on the theoretical-methodological assumptions of the New Cultural History, such as: Michel de Certeau (1998), Carlo Ginzburg (1989; 2007) and Ulpinano Meneses (1998), as well as resorting to the concepts of “art of doing”, “onomastic method”, “evidential paradigm”, “school culture”, “school material culture” and the concept of “experience” in the material culture” by Richard Sennett in the *Craftsman* (2020).

Keywords: Manual Labor; Sloyd Educacional; School of Apprentice Craftsmen of Paraná; Workshops and Crafts.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - NILO PEÇANHA	45
FIGURA 2 - OFICINA	51
FIGURA 3 - A REGIÃO EM QUE FOI INSTALADA A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ.....	58
FIGURA 4 - A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ E A PRAÇA CARLOS GOMES	59
FIGURA 5 - PLANTA DO EDIFÍCIO DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ	65
FIGURA 6 – FACHADA DA PRIMEIRA SEDE DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ.....	66
FIGURA 7 – FUNDOS DO EDIFÍCIO PRINCIPAL DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ – PRAÇA CARLOS GOMES	67
FIGURA 8 - PAVILHÃO DE MADEIRA ANEXO À ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ.....	68
FIGURA 9 - PAULO ILDEFONSO D’ASSUMPÇÃO	70
FIGURA 10 - SALA DE AULA DO CURSO PRIMÁRIO	75
FIGURA 11 - SALA DE AULA DO CURSO DE DESENHO	77
FIGURA 12 - EXERCÍCIOS DE FORMATURA.....	80
FIGURA 13 - OS ALUNOS DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ - 1910	89
FIGURA 14 – ALUNOS E OS ARTEFATOS	97
FIGURA 15 - ARTEFATOS EM EXPOSIÇÃO.....	113
FIGURA 16 - APRIGIO DE ALMEIDA GONZAGA	115
FIGURA 17 - O SLÖJD – OBRA APPROVADA PELO GOVERNO	118
FIGURA 18 - TECELAGEM.....	121
FIGURA 19 - SÉRIE GRADUADA.....	122
FIGURA 20 - SÉRIE COMBINADA – PAPEL CARTÃO E PALITOS	122
FIGURA 21 - CARTONAGEM.....	123

FIGURA 22 - 2ª SÉRIE “PAULISTA” EM MADEIRA	124
FIGURA 23 - CAPA DO LIVRO DE CORINTO DA FONSECA	131
FIGURA 24 - GRÁFICO DEMONSTRATIVO DOS FUNDAMENTOS FÍSICO- PSÍQUICOS DOS TRABALHOS MANUAIS.....	132
FIGURA 25 - EXERCÍCIOS DE EMPALHAÇÃO.....	136
FIGURA 26 – CAPA DO LIVRO DE MANOEL PENNA.....	139
FIGURA 27 - DOBRAMENTO DE PAPEL.....	144
FIGURA 28 - DOBRAMENTO COM RECORTE	145
FIGURA 29 - TECELAGEM EM PAPEL.....	146
FIGURA 30 - MODELAGEM	147
FIGURA 31 - FERRAMENTAS - TRABALHOS EM MADEIRA	150
FIGURA 32 - MODELOS DO SLOJD EM MADEIRA	158
FIGURA 33 - CAPA DO LIVRO DE OMER BUYSE	162
FIGURA 34 - MESTRES, FUNCIONÁRIOS E AUTORIDADES.....	166
FIGURA 35 - OFICINA DE SAPATEIRO.....	178
FIGURA 36 - FERRAMENTAS - OFÍCIO DE SAPATEIRO (1)	183
FIGURA 37 - FERRAMENTAS – OFÍCIO SAPATEIRO (2)	184
FIGURA 38 - FERRAMENTAS – OFÍCIO SAPATEIRO (3)	184
FIGURA 39 - OFICINA DE ALFAIATARIA DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ.....	191
FIGURA 40 – FERRAMENTAS - OFÍCIO DE ALFAIATE	192
FIGURA 41 - CARLOS GAERTNER	193
FIGURA 42 - ARTEFATOS E FERRAMENTAS DO OFÍCIO DE SELEIRO TAPECEIRO.....	195
FIGURA 43 - PASCHOAL RISPOLI.....	197
FIGURA 44 - OFICINA DE MARCENARIA DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ.....	199

FIGURA 45 - NOTAS FISCAIS – OFICINA DE MARCENARIA.....	203
FIGURA 46 - FERRAMENTAS - OFÍCIO MARCENEIRO (1).....	204
FIGURA 47 - FERRAMENTAS - OFÍCIO MARCENEIRO (2).....	205
FIGURA 48 - NOTAS FISCAIS – OFICINA DE SERRALHEIRO	207
FIGURA 49 - OFICINA DE SERRALHEIRO.....	210
FIGURA 50 - FERRAMENTAS DA OFICINA DE SERRALHEIRO.....	210
FIGURA 51 - OUTRAS FERRAMENTAS - OFÍCIO DE SERRALHEIRO.....	211
FIGURA 52 - EXPOSIÇÃO DE CALÇADOS FEITOS NA OFICINA DE SAPATEIRO.....	213

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES (1980-2020)	40
QUADRO 2 - A INSTALAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES NO BRASIL	48
QUADRO 3 - PROFESSORES DE DESENHO E INSTRUÇÃO PRIMÁRIA DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ – ANO 1910.....	78
QUADRO 4 - O SLOYD NOS PAÍSES	101
QUADRO 5 - MESTRES DAS OFICINAS	170
QUADRO 6 - PROGRAMA DE ENSINO DA OFICINA DE SAPATEIRO DE 1915	179
QUADRO 7 - LISTA DOS ARTEFATOS PRODUZIDOS NA OFICINA DE SAPATEIRO.....	181
QUADRO 8 - ARTEFATOS PRODUZIDOS NA OFICINA DE ALFAIATE	189
QUADRO 9 - PROGRAMA DE ENSINO DA OFICINA DE MARCENEIRO DE 1915	200
QUADRO 10 - ARTEFATOS PRODUZIDOS NA OFICINA DE MARCENEIRO.....	201
QUADRO 11 - PROGRAMA DE ENSINO DA OFICINA DE SERRALHEIRO DE 1915	208

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - IDADE DOS ALUNOS DA EAA-PR.....	82
TABELA 2 - ESTATÍSTICA DE MATRÍCULAS E ELIMINAÇÕES DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ – ANO 1915	91
TABELA 3 - AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES NO ANO DE 1910: MATRÍCULAS, FREQUÊNCIA E EVASÃO ESCOLAR.....	92
TABELA 4 - QUADRO DE MATRÍCULAS.....	171
TABELA 5 - RENDA DAS OFICINAS.....	172

LISTA DE SIGLAS

ABE: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

CAPES: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

CEFET-PR: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARANÁ

EAA-PR: ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ

GOB: GRANDE ORIENTE DO BRASIL

PPGE: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RVPS: REDE VIAÇÃO PARANÁ SANTA CATARINA

SENAI: SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL

MAO: MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS

UFPR: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

USP: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

UTFPR: UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

PUC-SP: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I	
DE PÉS DESCALÇOS SE APRENDE UM OFÍCIO	51
1.1 COMO SE FAZ O ARTÍFICE NO PARANÁ.....	57
1.2 OUTROS “LUGARES” DE FORMAÇÃO DO APRENDIZ	72
1.3 OS APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ	82
1.4 A EVASÃO ESCOLAR	90
CAPÍTULO II	
O TRABALHO MANUAL: UM MÉTODO PARA O ENSINO DE OFÍCIOS ARTESANAIS ?	97
2.1 POR QUE ADOPTAR O TRABALHO MANUAL NA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ?.....	103
2.2 O TRABALHO MANUAL: O QUE OS EDUCADORES BRASILEIROS TÊM A NOS DIZER?.....	113
2.3 O TRABALHO MANUAL E OS INTELLECTUAIS INTERNACIONAIS	151
CAPÍTULO III	
ARTES DE FAZER: MESTRES, OFÍCIOS E OFICINAS DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ	166
3.1 OS MESTRES E SEUS OFÍCIOS	168
3.1.1 Mestres e Ofícios do Couro e do Tecido.....	174
3.1.2 Mestres e Ofícios da Madeira e do Ferro.....	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
FONTES	219
REFERÊNCIAS	226



INTRODUÇÃO

*A palavra artífice evoca imediatamente uma imagem.
Olhando pela janela da oficina de um carpinteiro,
vemos lá dentro um homem de idade cercado
de aprendizes e ferramentas.
Reina a ordem no local, peças
para a confecção de cadeiras estão enfileiradas,
o ambiente é tomado pelo odor das
lascas recém-aparadas na
madeira, o carpinteiro debruça-se em sua bancada
para fazer uma rigorosa incisão de marchetaria.
(Sennett)²*

Etimologicamente, a palavra artífice advém do latim “artifex” e significa, de acordo com o dicionário Bluteau e Silva (1789, p.125), homem que fabe (do latim, fabuloso) e professa alguma arte, que faz alguma coisa com artifício. O termo também evoca a imagem descrita por Sennett (2020), na epígrafe, aquele artesão, cercado por aprendizes, ferramentas e os materiais que serão transformados por meio de sua arte/ofício em artefatos. Artífices são herdeiros de relações produtivas ancestrais e possuem o domínio de todo o processo produtivo, ou seja, o processo de produção que envolve diversas fases, desde a escolha da matéria-prima, da técnica apropriada e a seleção das ferramentas para atingir o resultado desejado, até a entrega final ao consumidor.

Sennett (2020) também destaca que não basta cortar, lixar e pintar a madeira, é necessário realizar “uma rigorosa incisão de marchetaria” no objeto. A marchetaria é a arte de incrustar, imbutir ou aplicar peças recortadas de madeira, marfim, tartaruga, bronze, etc., em obra de marcenaria, formando desenhos. É uma atividade que imprime a digital do artesão no objeto, como se o artesão dissesse “eu fiz isso”, ou ainda, “estou aqui, neste trabalho”. Nessa perspectiva, o fazer manual é um fazer artístico. Podemos também dizer que o artífice atua no campo da criação. Não se trata de fazer um elogio à forma artesanal de produzir objetos, mas é necessário marcar

² SENNETT, Richard. **O Artífice**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020, p. 3.





algumas características do modo de produzir artesanalmente. Na forma de produção artesanal, destacamos a contribuição de Sennett (2020, p.19), quando diz que a “habilidade artesanal designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho benfeito por si mesmo”.

A habilidade artesanal decorre de um repertório de gestos e de saberes. Nesse sentido, recorreremos, mais uma vez, à Richard Sennett: “as mãos já tiveram anteriormente de experimentar através do tato, mas de acordo com um padrão objetivo; aprenderam a coordenar a desigualdade; aprenderam a aplicação da força mínima e da libertação. Desse modo, vão acumulando um **repertório de gestos** adquiridos. ” (Sennett, 2020, p. 199 – grifos nossos). Ainda sobre a habilidade artesanal, ele também diz que “os atos físicos de repetição e prática permitem a esse *Animal laborens* desenvolver as habilidades de dentro para fora e reconfigurar o mundo material através de um lento processo de metamorfose” (Sennett, 2020, p. 327 – grifos no original).

Tais ponderações do autor nos ajudam a pensar no escopo desta pesquisa de doutorado, que se volta para compreender o trabalho manual praticado na Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná³ nos anos iniciais de sua criação. A indicação das características para a formação profissional a ser praticada nas Escolas de Aprendizizes Artífices estava prevista na legislação, conforme explicita o art. 2º do Decreto nº 7.566/1909, ao mencionar que o ensino de ofícios deveria ser feito em “**oficinas de trabalho manual ou mecânico** que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especificidades das indústrias locais” (Brasil, 1909 – grifos nossos).

No Paraná, apesar da previsão legislativa indicada no decreto, a decisão pela prática do trabalho manual foi potencializada pela atuação do diretor Paulo Ildelfonso d’Assumpção⁴. Em seu Relatório do ano de 1910, ele destaca a importância da oferta

³ A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, ao longo de sua história, apresentou as seguintes denominações: *Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná* (Decreto nº 7.566 de 23/09/1909), *Liceu Industrial do Paraná* (Lei nº 378 de 13/01/1937), *Escola Técnica de Curitiba* (Decreto nº 4.127 de 25/02/1942), *Escola Técnica Federal do Paraná* (Lei 3.552 de 16/02/1959), *Centro Federal de Educação Tecnológica* (Lei nº 6.545 de 30/06/1978) e, atualmente, *Universidade Tecnológica Federal do Paraná* (Lei nº 11.184 de 07/10/ 2005). Fonte: LEITE, José Carlos Corrêa (org.). UTFPR: *uma história de 100 anos*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010. Disponível em: <https://portal.utfpr.edu.br/comunicacao/produtos/materiais-comemorativos/livro-centenario-utfpr-site.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

⁴Observamos que o sobrenome do diretor Paulo Ildelfonso d’Assumpção é utilizado em alguns documentos com as grafias D’Assumpção e d’Assumpção. Vamos adotar a grafia d’Assumpção,





do trabalho manual ao afirmar: “[...] melhor adestramento no **trabalho manual, na certeza do traçado, na segurança do corte, na minúcia do detalhe, no rigor do acabamento**, [...] a multiplicação na produção que pertence às máquinas, cujo manejo está ao alcance do mais rude operário.” (Relatório EAA-PR, 1910, p.12 – grifos nossos).

O Diretor Paulo Ildefonso considerava que “o aluno poderia ser aliviado do trabalho braçal pela máquina, mas deveria ter total conhecimento do processo de produção do objeto, sendo dado a ele, e não à máquina, a possibilidade de concretizar o sublime trabalho artístico na mercadoria.” (Queluz, 2010, p. 27). O objetivo era formar artífices, pessoas hábeis no trabalho manual; às máquinas restava a produção em grande escala, que poderia ser efetuada pelo “mais rude operário”. Essa concepção, que circulou no cenário internacional e, posteriormente, nacional, no século XIX e início do XX, ficou conhecida como um movimento que defendia o artesanato criativo como uma alternativa de enfrentamento à mecanização e a produção em massa. Era o movimento estético social intitulado *Arts and Crafts*, mais precisamente o chamado *sloyd educacional*⁵. O nome do movimento “*Artes e Ofícios*” deriva da Sociedade para Exposições de Artes e Ofícios, de 1888. No cenário nacional, esse período também marca “a centralidade atribuída pelos republicanos à educação, na transição do século XIX para o século XX [...]” (Souza, 2008, p.19). Em outras palavras, a época de que se fala registra um conjunto de transformações na política educacional brasileira.

Diante dessas afirmações, a **questão problema** desta pesquisa é **entender qual a natureza e as referências em que se ancorou a oferta do trabalho manual praticada nos primeiros anos de funcionamento da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná?** Essa questão desdobrou-se em subquestões, quais sejam: Qual o “lugar” da escola no cenário curitibano? Em qual concepção estava baseada a organização do trabalho manual na escola? Quem eram os mestres responsáveis pelo ensino dos ofícios?

Nesse sentido, o **objetivo central** desta pesquisa reside em analisar a natureza e as referências que basearam o trabalho manual praticado na Escola de

conforme assinatura efetuada no Relatório da Exposição do Conservatório de Belas Artes do Paraná, encaminhado ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública em 22 de agosto de 1895. Disponível em: https://www.adminstracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-11/ano_1895_mfn/documento/2021-11/ano_1895_mfn_642.pdf. Acesso 20/04/2023.

⁵ Aprofundaremos o debate sobre o movimento *Arts and Crafts*, ou *melhor*, o *sloyd educacional*, no segundo capítulo.





Aprendizes Artífices do Paraná. **Especificamente** (i) compreender o contexto político-educativo acerca da implantação da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná; (ii) identificar as referências do conceito de trabalho manual, ou seja, os respectivos autores utilizados na organização da Escola de Aprendizes Artífice do Paraná; (iii) identificar os mestres responsáveis pelo ensino dos ofícios (marceneiro, sapateiro, seleiro, etc.), bem como apresentar as características desses ofícios.

A **tese** que aqui será defendida é de que a **Escola de Aprendizes Artífices do Paraná privilegiou uma determinada concepção de trabalho manual como proposta estruturante de formação e organização do ensino profissional nos primeiros anos de seu funcionamento**. Tal assertiva se fundamenta nas seguintes formulações: A **primeira hipótese** decorre das transformações desencadeadas na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XX. A **segunda hipótese** pressupõe que a circulação de saberes e debates sobre o trabalho manual no século XIX e início do século XX corroborou - de modo decisivo - na fundamentação de um projeto de formação profissional baseado no trabalho manual, sobretudo decorrente das ideias de Otto Salomon e Omer Buyse. Por fim, a **terceira** se apoia na atuação do diretor da escola, Paulo Ildefonso d'Assumpção, e dos mestres responsáveis pelas oficinas que potencializaram a prática do trabalho manual adotado no processo de ensino-aprendizagem. O primeiro em decorrência da sua formação acadêmica e os demais por terem sido contratados pelo Estado, não por seu conhecimento acadêmico, mas pelo reconhecimento do exercício profissional em suas áreas de atuação; ou seja, por atuarem profissionalmente como marceneiros, alfaiates, seleiro-tapeceiros, sapateiros e serralheiros.

A escolha do tema decorre da percepção de que, embora exista uma considerável produção de trabalhos acadêmicos destinada ao estudo da Educação Profissional na perspectiva histórica, tanto no Paraná como nos demais estados da União, **não identificamos estudos que tratassem exclusivamente sobre a formação manual/artesanal** ofertada nessa modalidade de ensino, sobretudo no início do século XX. Assim como **são reduzidos os estudos que contemplem a atuação e identificação dos mestres** que trabalhavam nessas instituições escolares, também **são escassos estudos sobre os alunos** que frequentaram as diferentes escolas que ofertavam Educação Profissional, seja no nível primário como no secundário. Da mesma forma, são reduzidos os estudos sobre as diferentes Oficinas que eram ofertadas na Escola de Aprendizes Artífices, sobretudo nos anos iniciais de





funcionamento.

Outro fator relevante para escolha do tema, advém do nosso percurso profissional como servidora pública no Departamento de Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Ao reestruturar a Educação Profissional no Paraná nos anos iniciais do século XXI nos deparamos com a história da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFP) na oferta de ofícios manuais. Além disso, as pesquisas realizadas no mestrado, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), sobre as Exposições das Escolas primárias no Paraná no início do século XX foi possível constatar a presença dos artefatos produzidos nas disciplinas de Trabalhos Manuais e Trabalhos de Agulha nas Exposições Escolares, ou dito de outra forma, os artefatos resultado do processo de ensino-aprendizagem das disciplinas de Trabalhos Manuais e Trabalhos de Agulha eram abundantes e, dentre outras ações, representavam a demonstração das inovações desencadeadas pelos republicanos no início do século XX. A Exposição Escolar era um dos rituais da escola para “dar-se a ver”.

Esses motivos nos mobilizaram a investigar, nesta pesquisa, a natureza da formação profissional baseada no trabalho manual praticada na Escola. Deste modo, compreendemos que essa pesquisa promoverá um entendimento das práticas culturais empreendidas naquele espaço educacional. Por fim, no fazer manual se busca compreender que os artefatos produzidos na Escola podem conter chaves para o entendimento de como a materialidade constituiu a natureza da organização escolar na perspectiva da formação dos aprendizes artífices.

Nesse sentido, é importante destacar as considerações indicadas por Rosa Fátima de Souza (2007, p. 169), quando assinala que “os artefatos são produtos do trabalho humano”, e que “os artefatos são indicadores de relações sociais”, o que nos remete à necessidade de adentrar, também, na identificação e atuação dos responsáveis pelo ensino manual, os chamados mestres. Assim como os alunos, os mestres são mediadores da atividade na produção de artefatos. Os artefatos carregam suas marcas. Por isso, mais uma vez recorreremos a Rosa Fátima de Souza, para asseverar que “como parte da cultura material atuam como direcionadores e mediadores das atividades humanas, o que confere aos objetos um significado humano” (2007, p.169). Logo, fica evidente que os objetos carregam histórias..., nos dizem alguma coisa...

Da mesma forma, procuramos compreender a atuação desses mestres no





contexto social e profissional em que foram forjadas suas profissões. Ao examinarmos essas características, julgamos que é possível dimensionar a rede de sociabilidade em que estavam inseridos.

A discussão de Inés Dussel (2019) em seu artigo *Historia de cavernas, pupitres y guardapolvos: los aportes del giro material em la historia de la educación* alerta que os estudos da cultura material, sobretudo com relação aos artefatos, revelam que estes não são simples produtos, mas vetores de relações sociais. Nesse sentido, é preciso considerar que os artefatos não podem ser apropriados como um “fetiche do material”, pois se trata de um fenômeno “complexo de apropriação social de segmentos da natureza física – e mais ainda, de apreensão da dimensão material da vida social.” (2019, p. 38). Deste modo, a tese demonstrada por Dussel (2019) nos permite compreender que o processo de relação do homem com o objeto e do objeto com o homem se dá pelas vias do estabelecimento de significado, ora determinado pelo objeto e ora determinado pelo homem. Esse processo vai se constituindo pela interação, pelas relações sociais e técnicas. Do mesmo modo, é possível afirmar que, segundo Dussel (2019, p. 39), “os objetos, assim como os humanos, estão em movimento, têm uma história [...]”. Em outras palavras e considerando os apontamentos de Inés Dussel, buscaremos, nesta pesquisa, superar uma operação analítica que isola os objetos das condições de sua produção, difusão e circulação, de seu consumo e aspectos simbólicos, pois acaba por concebê-los unicamente como “coisas”.

Cabe aqui recuperar, também, a reflexão de Ulpiano Meneses (1998), em seu artigo *Memória e Cultura Material: Documentos Pessoais no Espaço Público*, ao tratar do deslocamento de objetos e coleções do campo pessoal para público. Meneses (1998, p. 92) afirma que “os objetos materiais têm uma trajetória, uma biografia.” Nesse sentido, é fundamental pensá-los “em situação”; no entanto, “não se trata de recompor um cenário material, mas de entender os artefatos na interação social” (idem, ibidem). O autor também nos coloca outro elemento fundamental para o estudo dos objetos, isto é, “a biografia dos objetos introduz novo problema: a biografia das pessoas nos objetos” (p. 93).

Ainda, nas palavras de Rosa Fátima de Souza,

é preciso ter em vista que **os artefatos são produtos do trabalho humano**. [...] que os artefatos são indicadores de relações sociais e como parte da cultura material atuam como direcionadores e mediadores das atividades humanas, o que confere aos objetos um significado humano (2007, p. 169 – grifos nossos).





Nessa perspectiva, estudar os artefatos é pensá-los como objetos e também como produtos das relações sociais. De acordo com Meneses (1998, p. 113):

De um lado, eles são o resultado de certas formas específicas e historicamente determináveis de organização dos homens em sociedade (e este nível de realidade está em grande parte presente, como informação, na própria materialidade do artefato). De outro lado, eles canalizam e dão condições a que se produzam e efetivem, em certas direções, as relações sociais.

Sendo uma atividade humana, a produção de “artefatos materiais vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional.” (Souza, 2007, p. 165). Por esse motivo, adotaremos o termo artefato ao invés de objeto. Entende-se que investigar quais artefatos eram produzidos nas oficinas da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná e o que eles revelam corrobora com as análises empreendidas por Gizele de Souza, quando manifesta que “os conteúdos e a organização das exposições escolares realizadas no Estado do Paraná, podem enriquecer as análises sobre a circulação dos livros e materiais de ensino utilizados nas escolas públicas nesse período histórico.” (Souza, 2004, p. 277). Da mesma forma, compreender os dispositivos curriculares das escolas primárias profissionais nos permite compreender as práticas escolares subjacentes aos artefatos escolares.

A **delimitação temporal** da pesquisa compreende o **marco inicial** de análise de implantação no Brasil das Escolas de Aprendizes Artífices, em **1910**, ou seja, o ano de inauguração das escolas nas dezenove capitais dos estados da Federação no início do século XX, para que fosse ministrado o ensino profissional primário e gratuito, com vistas a cumprir a previsão da Lei nº 1.606 de 20 de dezembro de 1906, e, posteriormente, a promulgação do Decreto nº 7.566/1909. No ano de 1910, o Paraná implanta a Escola de Aprendizes Artífices em decorrência da aplicação do Decreto nº 7.566/1909.

O **marco final** de análise é o ano de **1926**, ano de publicação das normativas da *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*. Esses dispositivos, emanados da Portaria assinada em 13 de novembro de 1926, decorrem de um conjunto de mudanças desencadeadas pela *Criação da Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico*, que em 1921 passou a se chamar *Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico*. Em 1926, foram divulgadas as ações do chamado *Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico*, que geraram a *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes*





Artífices. Quatro grandes alterações foram propostas:

- a) a criação de um currículo único, a ser seguido por todas as Escolas, composto pelas seguintes disciplinas do 1º ano primário ao 2º ano complementar: português, aritmética, geometria prática, lições de coisas, desenho e trabalhos manuais, caligrafia e canto coral, coreografia e história do Brasil, instrução moral e cívica, elementos de álgebra, noções de trigonometria, rudimentos de física e química, desenho industrial e tecnologia de cada ofício;
- b) ao invés das oficinas de marceneiro, alfaiate etc., as oficinas passam a ser chamadas de: seção de trabalhos de madeira, seção de trabalhos de metal, seções de artes decorativas, seção de artes gráfica, seção de artes têxteis, seção de trabalho de couro, seção de fabrico de calçados, seção de feitura de vestuário e seção de atividades comerciais;
- c) a formação primária passou a ser compreendida em: elementar e complementar. Os 1º e 2º anos primários seriam dedicados à aprendizagem de trabalhos manuais; 3º e 4º anos ao ensino dos ofícios e 1º e 2º anos complementares dedicados à especialização de um ofício;
- d) a criação do Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico, órgão encarregado de fiscalizar e proporcionar uniformidade às Escolas de Aprendizes Artífices.

A criação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico em 1921 ocorre sob a supervisão de João Lüderitz. Essa modernização incluía a padronização dos currículos e a construção de edifícios adequados ao ensino técnico. As propostas não tiveram resultados imediatos, mas proporcionaram a criação de um órgão de inspeção das Escolas de Aprendizes Artífices, o que de certa forma promoveu certa padronização na organização das escolas.

As propostas de mudança serão efetivadas com a promulgação da Portaria assinada em 13 de novembro de 1926, pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Miguel Calmon du Pin e Almeida, denominada Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices. Estava em discussão





a alteração do processo ensino-aprendizagem baseado essencialmente no trabalho manual para a formação técnica, com base industrial para o atendimento das indústrias locais.

Esse conjunto de alterações na organização das Escolas de Aprendizes Artífices também devem ser entendidas à luz das proposições resultantes das Conferências Nacionais realizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Segundo Marta Maria Chagas de Carvalho, “na sessão de 17 de agosto de 1927, o Conselho Diretor firmou sua posição a respeito do ensino profissional, de acordo com a orientação que entendia consagrada pela pedagogia moderna [...]” (Carvalho, 1998, p. 230).

A ABE recomendou quatro propostas para o ensino profissional:

- a) a inclusão de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, com caráter meramente educativo;
- b) a proibição formal do ensino profissional na escola primária, no grau elementar; pois nesse grau o ensino deve ser apenas preparativo;
- c) a organização de institutos de ensino profissional no grau complementar, onde o aluno conseguirá a profissão para a qual houver revelado faculdade e aptidões especiais;
- d) o desenvolvimento dos cursos profissionais no grau secundário [...]. (Carvalho, 1998, p. 230-231).

Também destacamos o papel decisivo de João José Lüderitz⁶, um dos responsáveis por efetuar esse conjunto de mudanças nas Escolas de Aprendizes Artífices do Brasil. Lüderitz foi diretor do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre – denominado posteriormente de Instituto Parobé. Esteve em visita à Escola de Aprendizes Artífices do Paraná antes da introdução do chamado ensino profissional

⁶ “**João José Lüderitz** nasceu em 24 de junho de **1883**, em Porto Alegre. Faleceu em março de **1953** na mesma cidade de nascimento. Graduiu-se em 1904 em Engenharia Civil, na Escola de Engenharia de Porto Alegre. No período de 1908 a 1921, ele foi diretor do Instituto Técnico- Profissional de Porto Alegre – denominado posteriormente de Instituto Parobé. Esta escola era destinada para jovens de famílias pobres e oferecia a elas ensino gratuito. Seu ensino estava estruturado em elementar e técnico-profissional. No ano de 1909, João Lüderitz realiza viagens para Europa e Estados Unidos com algumas finalidades, dentre elas se apropriar de modelos de ensino técnico-profissional. Foi em uma dessas viagens que ele teve contato com o modelo de ensino das escolas profissionais da Bélgica. Nessas escolas ele verificou que os estabelecimentos buscavam por “imitar” as condições reais da indústria e associavam os trabalhos experimentais com curso teórico. Para compor a comissão de remodelação, João Lüderitz contratou uma equipe de professores do próprio Instituto Parobé, também conhecido como Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre. Esta comissão, posteriormente, institucionalizou-se dentro do MAIC e passou a ser denominada de **Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico**. Como resultado da remodelação, a comissão do Serviço de Remodelação, coordenada por João Lüderitz, constrói o documento de Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, presente no relatório do ministerial de 1926 (<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182544>). Esse documento adquire validade em 1926 e com ele busca-se unificar o ensino das EAAs. Também, traz novas orientações e prescrições para o ensino delas.” Disponível em: <https://www.ghemat.com.br/itens/jo%C3%A3o-l%C3%BCderitz> . Acesso: 25 abr. 2023.





técnico.

Outro destaque recai na atuação de Francisco Montojos⁷. Segundo José Geraldo Pedrosa (2020), Montojos atuou ativamente no Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico e, nesse período, participa da viagem pedagógica aos Estados Unidos da América na companhia de Anísio Teixeira, que “apresentou a Montojos o livro *‘Métodos Americanos de Educação Geral e Técnica’*, do belga Omer Buyse. Embora sem vínculos diretos com a Educação Profissional, Anísio Teixeira fazia parte dos círculos de sociabilidade de Montojos, como Lourenço Filho.” (Pedrosa, 2020, p. 253).

No trato com as **fontes**, adotamos os ensinamentos de Natalie Davis, ou seja, procuramos oferecer ao leitor uma narrativa construída pela atenta escuta das vozes do passado (Davis, 1987, p. 21). As “vozes” do diretor da escola e dos mestres das oficinas raramente são ouvidas. Tradicionalmente, as pesquisas enaltecem a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná e os sujeitos, que contribuíram na produção dos artefatos, são esquecidos.

Vale destacar que o acesso às diferentes fontes documentais para a pesquisa histórica é possível em diferentes arquivos. Nesse sentido, Carlos Bacellar (2015) explicita que existem diferentes tipos de arquivos: Arquivos do Poder Executivo, do Poder Legislativo, do Poder Judiciário, Cartoriais, Eclesiásticos e Privados. A natureza da documentação é determinada pelo órgão detentor dos documentos e, conseqüentemente, a organização desses documentos também é diferenciada. Entender esses aspectos é tarefa primordial do pesquisador, isto é, conhecer a estrutura administrativa dessas instituições.

Quanto às fontes documentais da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, podemos classificar como um arquivo de guarda pública – responsabilidade de instituição de educação superior federal – porém, com acesso restritivo, pois não

⁷ “**Francisco Belmonte Montojos**, sua atuação escrita e representações sobre a educação profissional em escala industrial no Brasil dos anos 1920 a 1950. Montojos nasceu em Porto Alegre (RS) em 29 de novembro de 1900 e formou-se em engenharia civil pela Escola de Engenharia de Porto Alegre, em 1925. Ingressou no Governo Federal em 1927, no ensino profissional e técnico, e em 1934 passou a atuar diretamente no ensino industrial, como superintendente. Foi diretor do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) por longo período, de 1937 a 1949 e de 1955 a 1961, tendo sido também superintendente da Comissão Brasileiro - Americana de Educação Industrial (CBAI) por dois mandatos, entre 1946 e 1949 e 1955 a 1961.” Disponível em: <file:///C:/Users/museu/Downloads/lenard,+12+-+A+EDUCA%C3%87%C3%83O+PROFISSIONAL+BRASILEIRA+DOS+ANOS-2.pdf> .Acesso em 03/08/2024.





dispõe de mecanismos públicos para o acesso aos documentos, o que complicou, inicialmente, a pesquisa em questão. Também é preciso assinalar que os arquivos, em geral, apresentam sérios problemas que dificultam o acesso, são eles: falta de pessoal, instalações inadequadas e falta de recursos. “Geralmente não são prioritários aos olhos governamentais, foram durante muito tempo tratados como instituições de segunda categoria, verdadeiros depósitos de papéis velhos e de funcionários problemáticos” (Bacellar, 2015, p. 49).

De acordo com Carla Chamon e Adalson de Oliveira (2011), o arquivo pode ser caracterizado como um “lugar de memória”, depositário de um patrimônio cultural. Nesse sentido, vale destacar a contribuição de Pierre Nora (1993), ao defender que os lugares de memória guardam fragmentos de uma história que não existe mais, sendo, portanto, espaços privilegiados de suporte para a construção de uma memória e de uma identidade coletiva.

Os arquivos também demonstram que o

silêncio de uma sala de arquivos é muito mais violento que qualquer algazarra de pátio de escola; sobre um fundo de recolhimento de igreja, ele corta, isola impiedosamente os ruídos dos corpos, o que os torna ao mesmo tempo agressivo e perniciosamente causadores de ansiedade” (Farge, 2009, p. 53).

Outro aspecto a considerar é o da “leitura documental”, ou seja, “as primeiras tentativas de leitura de um documento de arquivo deixarão claro que o pesquisador precisa se ‘moldar’ a uma ortografia e uma gramática diferenciada” (Bacellar, 2015, p. 55). Por fim, “é sempre um desafio trabalhar em instalações precárias, com documentos mal acondicionados e preservados, e mal organizados” (2015, p. 49).

Finalmente, lembrando as palavras de March Bloch (2001), a característica do conhecimento histórico é de que este sempre será um conhecimento que se dá por meio de vestígios. Em termos de pistas documentais, foram mobilizadas as seguintes fontes: Relatórios produzidos pelo diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná e os Relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Também utilizamos os jornais e periódicos disponíveis no acervo digital da Hemeroteca da Biblioteca Nacional. As palavras de busca foram: “escolas de aprendizes artífices”, “escola de aprendizes artífices do Paraná”, “ensino profissional”, “método sloyd” e “trabalho manual”. Os periódicos consultados foram majoritariamente da imprensa paranaense. Todavia, por se tratar de uma política federal de Educação Profissional, consultamos os periódicos da imprensa do Rio de Janeiro, à época, a capital da República.

Os documentos analisados expressam as marcas de um coletivo, de grupos





que anseiam que seus propósitos sejam acolhidos. Neste sentido, tomamos como pressuposto a concepção do historiador francês Le Goff, que defende a análise do documento como monumento: “o documento não é qualquer coisa que fica no passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente” (Le Goff, 1990, p. 545).

Atualmente, o acervo documental da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná está sob a responsabilidade do Arquivo Geral da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), cujas responsáveis possuem qualificação técnica e propiciaram o acesso à documentação histórica. Porém, não foram localizadas fotografias nesse acervo. O Arquivo Geral da UTFPR dispõe de diferentes tipos documentais, provenientes, em sua maioria, da escrituração oficial e cotidiana da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná. Encontramos no arquivo correspondências, relatórios administrativos, notas fiscais de aquisição de materiais, documentação contábil e financeira da produção das oficinas. Esses documentos descortinam novas perspectivas de análise na medida em que nos remetem a um fazer ordinário da escola, nos convidando a olhar por dentro da escola.

Outra categoria de fontes analisadas foram as fotografias. Estas foram encontradas no acervo iconográfico da Casa da Memória da Fundação Cultural de Curitiba, nos Relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, e nos demais periódicos e publicações que tratam da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná. Também destacamos o acervo da Biblioteca Pública do Paraná, que dispõe de um setor denominado Divisão de Documentação Paranaense.

Nesse conjunto diversificado de fontes, destacamos as fotografias da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, que constituíram um conjunto de imagens de instrumento de representação e memória institucional, utilizadas pelo Diretor Paulo Ildelfonso d'Assumpção para divulgar as ações da instituição. Um exemplo disso encontra-se na publicação de 01 de junho de 1910, em reportagem de agradecimento ao referido diretor, que divulgou as ações da escola ao governo do Paraná, e foi publicada no jornal *A República*:

Do Exmo sr. Dr. Presidente do Estado recebeu do sr. Diretor da Escola Federal de Aprendizes Artífices o seguinte honroso ofício, em agradecimento ao Álbum da Escola, oferecido à sua Excia e que tão bem mostra o grau de desenvolvimento daquele instituto profissional, no quarto mês de sua instalação (A República, 1910, p. 02).





Paulo Ildefonso d'Assumpção descreve em seu relatório, em seção intitulada "Fatos Notáveis", o envio ao Presidente da República de um álbum contendo 30 fotografias sobre a Escola. Posteriormente, o Presidente publicaria em *O País* elogios à Escola. "Photogravuras" remetidas seriam publicadas em 1910 na revista *A ilustração brasileira* e nos jornais *A República* e *Gazeta de Notícias* (Relatórios, 1910. p.6). Não identificamos os álbuns mencionados, porém foi possível acessar outras fotografias que se encontram no acervo da Casa da Memória da Fundação Cultural de Curitiba e periódicos.

Para análise das imagens, consideramos as contribuições de Boris Kossoy (1989) quando aponta duas dimensões analíticas possíveis para o historiador no trabalho com as fotografias como fonte, são elas a análise técnica e a análise iconográfica. A primeira diz respeito ao processo gerador da fotografia e seus elementos constituintes; a segunda diz respeito aos elementos icônicos que compõem o registro visual. Quanto à análise técnica e um de seus elementos constituintes, não foi possível, até o presente momento, identificar o fotógrafo responsável pelas imagens; no entanto, verificou-se que as fotos foram realizadas em diferentes situações e datas, ou seja, em diferentes situações do processo de ensino - aprendizagem do futuro operário para enaltecer as atividades desenvolvidas pela escola.

Para além da questão institucional, "cada fotografia testemunha a inexorável dissolução do tempo, precisamente por selecionar e fixar um determinado momento." (Sontag, 1986, p. 23). Os momentos registrados nas imagens, ora analisados nesta tese, são variados, seja do edifício, das salas de aula, das oficinas, das ferramentas, do pátio escolar e das exposições.

Muitos pesquisadores, dentre eles, Boris Kossoy (1989), Diana Vidal e Rachel Abdala (2005), Mirian Moreira Leite (1992), Annateresa Frabris (1991), Marcus Levy Bencostta (2011) e Rosa Fátima de Souza (2001), têm demonstrado a potencialidade para a história em relação ao uso de fotografias. Segundo esses autores, é preciso "alfabetizar o olhar", considerando vários fatores, dentre eles a tecnologia empregada na produção da fotografia e o objeto registrado. Assim, "a análise exige uma crítica externa, isto é, das condições de produção da fotografia e uma crítica interna relacionada ao conteúdo da imagem" (Leite, 1993, p. 45).

É preciso também considerar os apontamentos de Boris Kossoy (1989) sobre a dupla dimensão da imagem fotográfica, isto é, a dimensão da memória e a dimensão





da representação. Nesse sentido, de acordo com Rosa Fátima de Souza, “o desafio para o pesquisador que busca utilizar a fotografia como objeto de estudo reside justamente na interpretação. Enquanto receptor da imagem, ele não pode desconsiderar os mecanismos implicados a sua recepção” (Souza, 2001, p. 78).

Para **análise da empiria** ora mencionada, tomamos como referência a cultura material escolar e cultura escolar como categorias norteadoras de análise desta tese. Destacamos as reflexões de Rosa Fátima de Souza (2007), realizadas em seu artigo *História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial*:

O uso do termo cultura material escolar é bastante recente no campo educacional. Historicamente, os profissionais da educação no Brasil utilizaram o termo materiais escolares para designar o conjunto dos artefatos materiais escolares para designar o conjunto dos artefatos materiais necessários para o funcionamento das escolas envolvendo mobiliários e acessórios, infraestrutura do prédio escolar, equipamentos e utensílios destinados ao ensino das matérias como cartilhas, livros de leitura, mapas, globos, laboratórios de física e química e outros (Souza, 2007, p. 169).

Também é fundamental considerar as afirmações da mesma autora, ao apresentar o Dossiê *A cultura material na história da educação: possibilidades de pesquisa*, quando aborda os desafios a serem enfrentados pela adoção dessa categoria de análise:

[...] implica desviar o olhar para dimensões do universo educacional – edifícios, mobiliário, utensílios, materiais pedagógicos, manuais didáticos etc – quase sempre tomados como um dado natural, evidentes por si mesmos, sem maior relevância, ainda que sejam suportes de práticas, instrumentos mediadores da ação educativa e elementos estruturais para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino (Souza, 2007, p. 11).

Efetivamente, essas reflexões renovaram os estudos na compreensão do interior da escola, daquilo que normalmente foi naturalizado no espaço escolar. Outra questão, que inclusive foi apontada por Rosa Fátima de Souza, é que há uma tendência de “historiadores e estudiosos da cultura material em posicionarem o homem no centro da discussão sobre os objetos ressaltando a relação humana com o mundo material” (2007, p. 169).

Em recente publicação, o Dossiê intitulado *História da Educação em materialidades: recolhidas e escolhas em pesquisa* (2023), de autoria de Gizele de Souza, Andréa Bezerra Cordeiro, Marcus Levy Bencostta, Ana Clara Bortoleto Nery,





[...] traz consigo movimentos de pesquisadores e pesquisadoras do campo da história da educação e da cultura material escolar, que, nos últimos anos, têm se dedicado a mobilizar fontes — das já consagradas nos estudos historiográficos às novas empreitadas empíricas —, assim como a propor outros olhares investigativos destacando as materialidades educativas e escolares para além das suas nuances e pormenores; bem como a inseri-las como escopo das pesquisas e delas derivar análises que ajudem a compreender os fenômenos histórico-culturais (2023, p. 2).

Essas

pesquisas sobre cultura material escolar contribuem sobremaneira com as investigações no campo da cultura escolar na medida em que corroboram com um olhar mais ameadado sobre as formas pelas quais a maquinaria escolar adentra a instituição e as maneiras segundo as quais os sujeitos a utilizam, construindo significados e ressignificando-a em espaços e tempos distintos (2023, p. 01).

Destacamos, também, os estudos realizados por Luciano Mendes de Faria Filho, Irlen Antônio Gonçalves, Diana Gonçalves Vidal e André Luiz Paulino (2004), no artigo intitulado *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*. O artigo apresenta uma síntese das investigações realizadas pelos pesquisadores ao tomarem como pressuposto teórico-metodológico a cultura escolar como categoria de análise. Inicia abordando as definições de cultura escolar presentes nos estudos de Dominique Julia, André Chervel, Jean-Claude Forquim e Antonio Viñao Frago e identifica “semelhanças e diferenças na construção conceitual” (Faria Filho *et al.*, 2004, p. 149) da categoria analítica cultura escolar adotada por esses autores. Entretanto, ressalta que esses estudos “oferecem um repertório analítico [...] possibilita discorrer sobre as variantes estruturais da escola, [...] no entendimento das práticas escolares e dos aspectos diferenciados do cotidiano, nas múltiplas apropriações do espaço e do tempo escolar.” (Faria Filho *et al.*, 2004, p. 149). Como referência, tomamos a definição de Dominique Julia,

[...] pode-se descrever a cultura escolar como 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 a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Julia, 2001, p. 10).

Em se tratando de escolas profissionais, além das dimensões ora mencionadas, é necessário considerar também os artefatos do mundo do trabalho que adentraram no espaço escolar. Nesse sentido, não devem ser tomados como objetos isolados e sim em conjunto, enquanto vetores de relações sociais que possibilitam a compreensão da forma escolar profissional e do processo de escolarização





profissional. Deste modo, as averiguações de Pesez (1990) contribuem nessa análise ao corroborarem que os historiadores, ao reduzirem a análise dos artefatos à história das técnicas ou às relações entre técnica e sociedade, negligenciam a atuação do homem na produção dos artefatos.

Assim, o trabalho com a cultura material escolar implica ampliar perspectivas de análise, ampliar o escopo documental, reexaminar fontes e objetos de pesquisa na busca de questionar novos problemas ou os mesmos problemas de outra forma.

Também tomamos como referência o conceito de “paradigma indiciário” presente em *Sinais: Raízes de um paradigma indiciário*, especialmente do livro *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história* (Ginzburg, 1989). O autor é um dos fundadores da micro-história e traz para a narrativa historiográfica a possibilidade da interpretação da realidade em escala microscópica, na perspectiva de captar características menos aparentes. Isto é, em que, ao explorar o pormenor, a observação de pistas, os detalhes negligenciados, os indícios diminutos, os dados marginais para análise das fontes, procura valorizar a erudição do ofício do historiador.

Desse modo, toda uma documentação tradicionalmente desconsiderada pela historiografia será aqui objeto de apreciação e investimento, como documentos produzidos pela Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, por exemplo: notas fiscais, recibos de compra de matéria-prima utilizada para elaboração dos artefatos, catálogos das exposições etc.

Não basta obviamente somente “olhar/indagar” o pormenor, as pistas, os detalhes e os indícios diminutos sem considerar o contexto cultural que produziram determinadas marcas na realidade e/ou nos indivíduos. No texto de Ginzburg (1989) citado, na passagem do caso examinado por Freud, o autor destaca certa limitação do profissional no esclarecimento do estado neurótico do paciente, devido à ocorrência de determinado número de lobos em seus sonhos. De acordo com Ginzburg (1989), Freud desconsiderou que seu paciente era de origem russa e viveu o contexto cultural das fábulas infantis daquele país, como a fábula “o lobo imbecil”, divulgada para crianças. Portanto, na proposição metodológica dessa pesquisa a análise dos dados, na perspectiva do paradigma indiciário, consideramos que o “conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural” (Ginzburg, 1989, p. 157).

O gesto do historiador, nesse sentido, é o da busca de pistas, sinais, traços e indícios. Eliane Peres (2021, p. 37) menciona “que o denominado paradigma indiciário ganha força e extensão em estudos epistemologicamente referenciados, permitindo





trabalhar e potencializar dados singulares e, por vezes, considerados marginais ou periféricos.” Assim, os sinais opacos, das pistas e indícios diminutos são os “pontos de partida” e estão presentes as possibilidades de análise que propiciam a análise do fazer historiográfico. Em outras palavras,

A abordagem micro-histórica dedica-se ao problema de como obtemos acesso ao conhecimento do passado, através de vários indícios, sinais e sintomas. Esse é um procedimento que toma o particular como seu ponto de partida (em particular que com frequência é altamente específico e individual e seria impossível descrever como um caso típico) e prossegue identificando seu significado à luz de seu próprio contexto específico (Levi, 1992, p. 155).

Também recorreremos ao "método onomástico" de C. Ginzburg (2007), desenvolvido em sua obra *O fio e os rastros*. Na metáfora do autor, “os gregos contam que Teseu recebeu de presente para Ariadne um fio. Com esse fio Teseu se orientou no labirinto, encontrou o Minotauro e o matou.” (Ginzburg, 2007, p. 07). Do mito do labirinto ao labirinto da realidade, Ginzburg nos conduz à História e sua escrita utilizando “o fio do relato, que ajuda a nos orientarmos no labirinto da realidade” (Ginzburg, 2007, p. 07). O fio que nos conduzirá no labirinto da realidade é o fio do nome. Por meio dos nomes, realiza-se a investigação dos indivíduos e/ou grupos no tempo, no espaço e em contextos sociais diversos. O “método onomástico” nos permite identificar os indivíduos e compor uma imagem gráfica do tecido social em que estão inseridos. Assim, com fio para traçar o rastro dos nomes dos mestres das oficinas da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná será possível empregar na análise e identificação e atuação dos mestres das oficinas na perspectiva de desvelamento das práticas culturais e pedagógicas da escola.

Tomamos como referência, também, os ensinamentos de Certeau, em *A invenção do Cotidiano – Artes de fazer* (1998), que dentre outros temas trata das culturas populares, da arte e das práticas sociais que se realizam no cotidiano, e constituem, assim, a essência de cada indivíduo. Em teorias da arte de fazer, o autor explicita que o indivíduo “exerce um saber-fazer onde se podem encontrar todos os traços da arte da memória.”(Certeau, 1998, p, 165-166). Em outras palavras, podemos dizer que, ao mesmo tempo em que desenvolve suas “maneiras de fazer”, o indivíduo constitui suas práticas por meio de técnicas oriundas da própria produção cultural, para instituir seus modos de ação que caracterizam e contribuem para sua organização e a do espaço em que se encontra. Deste modo, Certeau (1998) nos coloca a importância das práticas culturais contemporâneas e da cultura ordinária. Assim, as “artes de fazer” dos mestres e aprendizes da Escola de Aprendizes Artífices





do Paraná contribuem no entendimento de que a cultura ordinária tem muito a nos dizer.

Os historiadores da educação têm, cada vez mais, considerado que para entenderem os processos de ensino nas diferentes épocas não basta investigar como a organização da escola foi se transformando ao longo do tempo – baseando-se para isso nas leis, reformas, regulamentos, programas, etc. Nem que é suficiente estudar o que pensavam e o que propunham educadores ilustres ou escrever, em muitos casos, uma história dos projetos, ou seja, uma história do que deveria ter sido. Os historiadores têm considerado que é preciso também tentar penetrar no dia a dia da escola de outros tempos – olhar para os métodos de ensino, os materiais didáticos utilizados, as relações professores(as)/aluno(a), os conteúdos ensinados, os sistemas de avaliação e de punições etc. (Lopes; Galvão, 2001). Desse modo, tornou-se imprescindível, não apenas investigar os sistemas escolares e as ideias pedagógicas, mas compreender também as práticas escolares.

Diálogo com a produção historiográfica sobre Educação Profissional

Em recente publicação de Oliveira, Gonçalves e Pereira (2021), intitulada *Estado do conhecimento das produções de pesquisas no âmbito da História da Educação Profissional*, as autoras demonstraram que a Educação Profissional, numa perspectiva histórica, vem ganhando interesse nos programas de pós-graduação em razão das mudanças dos “contornos” das abordagens teórico e metodológicas da História, quais sejam: a História Cultural, a História Social e a Micro-história. Essas abordagens vêm alterando as pesquisas em História da Educação, pois ampliam temas, objetos e fontes. Ainda, foram localizadas por Oliveira, Gonçalves e Pereira (2021) 184 produções acadêmicas, das quais 167 trabalhos foram realizados entre os anos de 1980 e 2019.

Os autores explicitam que “[...] levantou-se um total de 167 trabalhos defendidos em Programas de pós-graduação (PPGs) brasileiros, que se dividiram em 131 dissertações e 36 teses” (Oliveira; Gonçalves; Pereira, 2021, p. 18), e que:





o maior volume de produção temática foi sobre as “instituições”, com um total de 70 trabalhos, distribuídos em 39 subtemas, sendo em sua grande maioria, trabalhos que tratam sobre Escolas (normais, aprendizes artífices, artes e ofício, agropecuária, profissional feminina e masculina etc.), Institutos (agronômico, zootécnico, João Ribeiro, evangélico, ferroviários), Liceus de artes e ofícios: Senai Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e CEFETs. Esse item representa um percentual de 42% de toda a produção (Oliveira; Gonçalves; Pereira, 2021, p. 26 – grifos nossos).

Ainda de acordo com Oliveira, Gonçalves e Pereira (2021, p. 20), “a partir de 2004, os trabalhos apresentaram uma tendência de crescimento exponencial, pelo menos até 2016. O maior pico da produção ocorreu em 2011, com quinze trabalhos produzidos.” Esse crescimento se deveu, entre outras razões, às comemorações do centenário (1909) da implantação das Escolas de Aprendizes Artífices em território nacional e das políticas em decorrência do processo de reestruturação curricular da Educação Profissional em nível médio.

Realizamos levantamento da produção historiográfica da Educação Profissional no e sobre o Paraná nos seguintes repositórios digitais: o acervo digital da Universidade Federal do Paraná (UFPR) (Sophia), SciElo, Google Acadêmico, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e o Portal Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Deste modo, em relação às pesquisas desenvolvidas no e sobre o Paraná no tocante à Educação Profissional, numa perspectiva histórica, destacamos a tese de Doutorado de Gilson Leandro Queluz, intitulada *Concepções de Ensino Técnico na República Velha. Estudo dos Casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e o Serviço de Remodelação 1909 e 1930*, defendida em 2000, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A tese abrange o período de 1909 a 1930 e aborda duas instituições – de maneira individualizada – que se dedicavam à formação do trabalhador no início do processo de industrialização do país.

Em 2004, Mario Lopes Amorim defendeu, na Universidade de São Paulo (USP), a tese *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação e uma aristocracia do trabalho (1942-1963)*. A análise está centrada nas transformações da Escola Técnica de Curitiba em Escola Técnica Federal do Paraná, antiga Escola de Aprendizes Artífices do Paraná. As modificações decorrem da implementação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, instituída em 1942, que vinha ao encontro das transformações políticas e econômicas engendradas pelo Estado Novo (1937-1945). Estas marcaram novos parâmetros para o projeto





civilizatório no cenário nacional, sobretudo no que dizia respeito às características da Escola, onde instituiu-se um novo projeto de formação do trabalhador, neste caso, um novo projeto de “criação de uma aristocracia do trabalho a partir do ensino industrial”, segundo o autor.

Em 2005, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Erica Piovam de Ulhôa Cintra defendeu a dissertação intitulada *Ensino profissional feminino em Curitiba: a Escola Técnica de Comércio São José (1942-1955)*, a qual trata do ensino profissional secundário técnico em Contabilidade ofertado na Escola Técnica de Comércio São José, no período de 1942 a 1955. Em 1955, a escola passa a ofertar mais dois cursos técnicos em nível secundário: Enfermagem e o curso Normal. A autora procurou compreender os motivos que colaboraram para que jovens mulheres optassem por uma habilitação profissional na área do comércio e não pela formação profissional para o exercício do magistério, prática mais usual naquele período histórico.

Também na UFPR, Silvia Pandini defendeu, em 2006, a dissertação intitulada *Escola de Aprendizes Artífices do Paraná: viveiro de homens aptos e úteis (1909-1928)*. A pesquisa toma como temática central o processo de profissionalização da criança pobre que adentra na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná na perspectiva dos ideais em voga, de regeneração pelo trabalho, tirando-a da menoridade “delinquente” com vistas a prepará-la para o trabalho. A concepção subjacente a esse processo buscava torná-la “obreiro e útil a si e à nação”. O período estudado marca a gestão do diretor Paulo Ildefonso d’Assumpção.

Em 2005, Desirê Luciane Dominschek, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma universidade, defende a dissertação *O Escudo: a alma do SENAI-PR (1949-1962)*. A autora procura compreender a oferta do ensino profissional praticado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), segundo o olhar dos alunos no período de 1949 a 1962, a partir de uma publicação periódica denominada *O Escudo*. A revista era publicada semestralmente e organizada pelos alunos, o que possibilitou a compreensão da concepção de ensino profissional defendida na instituição durante o final da década de 1949 e início da década de 1960.

Danielle Gross de Freitas, em 2011, apresentou na UFPR *Entre ofícios e prendas domésticas: a escola profissional feminina de Curitiba (1917-1974)*. A dissertação estudou a Escola Profissional Feminina de Curitiba, implantada no ano de 1917, cuja finalidade destinava-se a atender o público feminino na aprendizagem de





artes aplicadas ao trabalho. O estudo compreendeu o período de 1917 a 1974. Em 1974, a Escola passou a atender alunos do sexo masculino. A autora constatou que o processo de educação e escolarização se dava em consonância com a divisão dos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres. Em vista disso, buscou compreender o sentido da profissionalização destinada às mulheres praticada na escola.

Na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em 2013, Maria Joselia Zanlorense defendeu a dissertação *Educação para o trabalho: a criação das Escolas Técnicas no Paraná (1900-1950)*, que estudou a implantação das instituições escolares de ensino técnico no estado do Paraná entre os anos de 1900 e 1950. Nesse período foram criados, no âmbito da rede pública, os seguintes estabelecimentos de ensino técnico: Institutos Comerciais, Escolas Técnicas, Escola de Aprendizes Artífices, Escolas de Trabalhadores Rurais e Escolas de Pesca. O principal objetivo da dissertação foi compreender o contexto histórico, econômico, político e social do período e a implantação dessas escolas.

Sabrina Rosa Cadori, em 2015, apresenta no PPGE da UFPR a dissertação intitulada *Entre lápis e pincéis: o ensino de desenho e pintura na Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná*. O estudo trata da análise do ensino de desenho e pintura na Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná no período de 1886 a 1917. A escola, no referido período, passa por transformações filosóficas, curriculares e políticas, e em 1917 recebe alteração da nomenclatura para Escola Profissional Feminina de Curitiba, destinada, exclusivamente, ao público feminino. No ano de 1886, ano de sua criação, a escola foi dirigida por Antônio Mariano de Lima, e o estudo engloba também no recorte a criação da instituição e o período de gestão de Antônio Mariano Lima até a direção de Maria da Conceição Aguiar de Lima. Cadori (2015) discute a importância do desenho e da pintura no processo de formação da mulher com vistas a sua profissionalização naquele período.

Em 2021, Alexandre Ianino da Silva defendeu na Universidade Tuiuti, do Paraná, a dissertação *Arquitetura e educação: a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná*, que buscou compreender a arquitetura e a cultura escolar da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná no contexto das mudanças políticas e econômicas verificadas no final do século XIX e início do século XX, que levaram à criação da Escola.

Vânia Mara Pereira Machado, em 2022, na UFPR, defendeu a tese intitulada



A formação educacional no caminho dos trilhos ao som do apito do trem: escolas profissionais ferroviárias na Rede Viação Paraná Santa Catarina (1933-1973). A autora discute o processo de implantação das escolas no âmbito da Rede Viação Paraná Santa Catarina (RVPSC). Inicialmente, no ano de 1933, foi criada, em Curitiba, sob a responsabilidade da Cooperativa União de Socorros e de Consumo dos Ferroviários, a Escola de Artes e Ofícios dos Ferroviários, que atendia meninos e meninas entre 10 e 14 anos. Nela ocorria o processo de formação para o exercício de um ofício, além da formação primária, tendo funcionado até o ano de 1940. No período de 1940 a 1973, foram criadas três escolas que funcionaram em Curitiba, Ponta Grossa e Mafra. Essas escolas passam a ser administradas pelo Serviço de Ensino e Orientação Profissional da Rede Viação Paraná Santa Catarina. A oferta da profissionalização destinava-se aos alunos do ensino secundário, filhos dos ferroviários.

Verificamos também outras produções acadêmicas dos programas de pós-graduação *strictu sensu* no Brasil que tratam exclusivamente das Escolas de Aprendizes Artífices. Tomamos como referência a dissertação de Maria Vardilene de Oliveira intitulada *A produção intelectual na pós-graduação brasileira sobre as escolas de aprendizes artífices: o estado da arte*, defendida no CEFET-MG em 2023. O estudo nos permitiu compreender a diversidade de temas e o quantitativo de trabalhos acadêmicos que tratam exclusivamente das Escolas de Aprendizes Artífices do Brasil. Foram examinados pela autora 23 trabalhos nacionais, 1 trabalho produzido em idioma francês na Universidade de Paris e outro produzido em Portugal. O Quadro 1, exemplifica essa produção.

QUADRO 1 - DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES (1980-2020)

ESCOLAS	AUTORES/ANO DE DEFESA	TIPO DE ESTUDO	TOTAL
Pará	Bastos (1980)	Dissertação	1
Ceará	Madeira (1998)	Dissertação	1
São Paulo	D'Angelo (2000)	Dissertação	1
Paraná	Quelux (2000)	Tese	1
	Pandini (2006)	Dissertação	1
Amazonas	Souza (2002)	Dissertação	1
Sergipe	Patrício (2003)	Dissertação	1
Rio de Janeiro	Gomes (2004)	Dissertação	1
Mato Grosso	Kunze (2005)	Dissertações	2
	Figueiredo (2017)		
Rio Grande do Norte	Gurgel (2017)	Teses	3



ESCOLAS	AUTORES/ANO DE DEFESA	TIPO DE ESTUDO	TOTAL
	Sousa (2015)		
	Silva (2016)		
Minas Gerais	Pereira (2008)	Tese	1
Santa Catarina	Marques (2012)	Dissertação	1
Espírito Santo	Silva (2013)	Dissertação	1
Paraíba	Candeia (2013)	Tese	1
Alagoas	Lima (2020)	Dissertação	1
Goiás	Sousa (2020)	Dissertação	1
Contexto Nacional, com enfoque na Escola da Bahia	Venturini (2013)	Tese	1
Contexto Nacional	Vanderley (2015)	Dissertação	1
	Carvalho (2017)	Tese	1
Contexto Nacional, com enfoque na Escola da Paraíba, produzida na França	Brito Von Szilágyi (2020)	Dissertação	1
Escola do Rio Grande do Norte, produzida em Portugal	Santos (2017)	Tese	1
TOTAL GERAL			25


FONTE: OLIVEIRA, 2023, p. 33-34.

O conjunto das produções acadêmicas anteriormente mencionadas, em regra, discute as instituições escolares como espaço de formação do trabalhador; o caráter civilizatório decorrente do processo formativo desenvolvido nas instituições; a preparação do aluno pobre para inserção no mundo do trabalho; e as instituições escolares profissionais como redentoras da infância pobre etc. Essas temáticas são de suma importância para o debate educacional e, conseqüentemente, para a historiografia da educação. Contudo, consideramos importante ampliar e deslocar o debate para o estudo sobre a natureza do Trabalho Manual ofertado na escola. Procuramos destacar, também, que os artefatos produzidos pelos alunos assumiram dupla dimensão, artefato escolar e mercadoria. A Escola, além de ensinar, revestia-se de um local de comércio, pois os artefatos produzidos no espaço escolar eram comercializados para manutenção da escola e distribuição de cotas para o Diretor, Mestres e Alunos.

Também destacamos as contribuições de Celso Suckow da Fonseca e Luiz Antônio Cunha, dois autores fundamentais do campo da Historiografia da Educação Profissional no Brasil.

Celso Suckow da Fonseca produziu a *História do ensino industrial no Brasil* (1986). A primeira edição foi publicada em 1961 e compreendia dois volumes. Em 1986, foi reeditada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), por ocasião da realização no Brasil do I Congresso Mundial de Formação Profissional,





quando foi desmembrada em cinco volumes. O primeiro volume contempla a oferta da educação profissional nos períodos do Brasil Colônia, Império e da República, até 1942. Nesses períodos, a educação profissional era intitulada de ensino das “artes e ofícios”. O segundo volume trata das consequências da implantação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, e do papel das forças armadas, bem como, dos ferroviários no desenvolvimento da formação para o trabalho. O terceiro volume é dedicado à atuação do SENAI, implantado em 1942, na aprendizagem industrial. Os dois últimos volumes destacam a oferta da Educação Profissional no âmbito das capitâneas, depois províncias e, por fim, nos estados da federação.

O livro que abre a trilogia de Luiz Antônio Cunha intitula-se *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata* (Cunha, 2000). Inicialmente, o autor aponta o processo de desvalorização do trabalho manual no Brasil escravocrata. Posteriormente, apresenta o processo de aprendizagem de ofícios no Brasil Colônia e a influência inglesa nos contornos da “organização” da educação para o trabalho no Brasil joanino. No período Imperial destaca as mudanças graduais instituídas no contexto social e econômico e, sobretudo, evidencia as influências estrangeiras na intelectualidade brasileira, resultando em alterações no processo de formação para o trabalho. No segundo livro, *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização* (2005), o destaque da análise recai no desenvolvimento da Educação Profissional na Primeira República. O autor discute um momento decisivo de mudanças da Educação Profissional com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros*, em 1932, e analisa a alteração do lugar da Educação Profissional na política educacional que se propunha a ser propulsora do país. O autor examina as propostas apresentadas no Manifesto, no que diz respeito à Educação Profissional, sobretudo quanto à oferta do ensino de ofícios transferida para o ensino secundário. O terceiro livro intitula-se *O ensino profissional na irradiação do industrialismo* (2005a) e trata do período que vai do governo provisório pós-1930 até o fim do século XX.

Esses dois autores são frequentemente estudados e referenciados na historiografia da educação profissional do Brasil, no entanto, há outros pesquisadores também importantes, tais como: Silvia Maria Manfredi (2016), intelectual italiana, radicada e formada pela USP nos anos de 1967 e 1968. Dentre as suas várias obras, destacamos o livro *Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*, embasada na perspectiva histórico-crítica, ancorada na literatura marxista, em que a autora investiga as relações entre trabalho e educação. Seu objetivo é





abandonar as discussões que privilegiam a ótica institucional que se detém no sistema escolar brasileiro e nas políticas públicas.

Outro autor frequentemente referenciado é Jailson Alves dos Santos (2016), professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que publicou no livro *500 anos de Educação no Brasil*, o artigo *A trajetória da Educação Profissional*. Muito embora, nesse artigo, apresente em linhas gerais a trajetória da educação profissional no Brasil, é possível destacar a sua contribuição no debate sobre o tema. O autor divide o texto em duas partes: da colônia à primeira república, e industrialização intensificada e a consolidação e uma política de educação profissional. Esta última parte estabelece como marco temporal “a década de 30 até os dias atuais”. O autor também contribuiu com a análise da oferta de profissionalização proposta pelos salesianos nos anos finais do período Imperial e início da República. A coletânea ressaltou a oferta da educação profissional proposta pelos salesianos em território nacional.

Destacamos a contribuição de Charles Alpheus Bennett em seu livro intitulado *História da Educação em artes manuais e industriais 1870 a 1917*, publicado em 1937, cuja tradução foi realizada por Paulo Sérgio Bonagura, editado pelo SENAI-SP em 2015. Bennett traça um panorama internacional sobre o debate da formação profissional, desde o sistema russo criado por Victor Della Voss ao sistema de Otto Salomon, o *sloyd*: “A publicação versa sobre a evolução da educação profissional na Rússia, na Suécia, na Finlândia, na França, na Alemanha, na Inglaterra e nos Estados Unidos, com farta documentação das fontes de pesquisa.” (Gonçalves, 2015, p. 5 *apud* Bennett, 2015). O livro traz um panorama internacional das diferentes concepções educacionais sobre o ensino profissional. Especialmente destacamos a descrição do sistema *sloyd*, desenvolvido na Escandinávia, o que contribuiu na introdução do trabalho manual em território nacional, sobretudo, após a participação de dois professores brasileiros no seminário *sloyd* em Nääs, na Suécia. O relato do seminário consta do relatório de um dos participantes, Professor Manoel José Pereira Frazão, publicado em 1892 na *Revista Pedagógica* fundada por Benjamin Constant (Gonçalves, 2015, p. 5 *apud* Bennett, 2015 – grifos no original).

O contexto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil

A proposta de criação de um modelo de escola profissional federal pública





teve início na Proposição nº 195, apresentada na Câmara dos Deputados Federais, que permitia ao Governo Federal alocar recursos financeiros para o ensino profissional. Segundo Cunha (2005, p. 64), “não se pode deixar de considerar as recomendações do Congresso de Instrução realizado no Rio de Janeiro, em dezembro de 1906”. As conclusões desse evento foram encaminhadas ao Congresso Nacional. Em sua campanha à presidência da República, Afonso Pena⁸ propôs a criação e multiplicação de Institutos de Ensino Técnico e Profissional, tendo em vista impulsionar as indústrias. Eleito presidente, Afonso Pena sancionou, em 29 de dezembro de 1906, o Decreto-lei nº 1606, que criou o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, de modo que as escolas de ensino profissional passaram a ser subordinadas ao novo Ministério. Contudo, a concretização do novo modelo de escolas profissionais ficou a cargo do presidente Nilo Peçanha⁹, que assumiu a presidência em função da morte de Afonso Pena, quando promulgou o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro de 1909. Segundo Cunha,

o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do presidente Nilo Peçanha, que criou as escolas de aprendizes artífices, estipulava sua manutenção pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a quem cabiam os assuntos relativos ao **ensino profissional não superior** (2005, p. 63 – grifos nossos).

Vale destacar, portanto, a atuação de Nilo Peçanha no processo de promulgação do decreto.

Nilo Peçanha carregava o estigma de ser um “moreno escuro” (mulato), [...] sendo filho de um padeiro (Sebastião de Sousa Peçanha) da cidade de Campos, e de uma mãe negra (Joaquina Anália de Sá Freire Peçanha), Nilo experimentou de parte da imprensa da época, sátiras preconceituosas e caricaturas que faziam alusão ao ofício da família e as suas características étnicas como afrodescendente (Carvalho, 2017, p. 110).

Nilo Procópio Peçanha foi o sétimo presidente da República e o seu mandato,

⁸ “**Afonso Pena** (1847-1909) foi o 6.º presidente do Brasil em uma época de grande prosperidade com a política de valorização do café. Faleceu antes de terminar o mandato e foi substituído por Nilo Peçanha. Afonso Augusto Moreira Pena nasceu em Santa Bárbara, em Minas Gerais, no dia 30 de novembro de 1847. Era filho de Domingos José Teixeira Pena, imigrante português, e da brasileira Ana Maria dos Santos. Estudou no Colégio do Caraça, dos Padres Lazaristas. Bacharelou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1870. Foi colega de Rodrigues Alves, Rui Barbosa e Castro Alves. Dedicou-se à magistratura, mas logo abandonou em favor da carreira política. Disponível em: https://www.ebiografia.com/afonso_pena/. Acesso Em 1 ago. 2022.

⁹ “**Nilo Peçanha** (1867-1924) foi um político brasileiro. Foi vice-presidente de Afonso Pena. Após a morte deste, assumiu a presidência da República, permanecendo no poder entre 1909 e 1910. Nilo Procópio Peçanha nasceu em Campos dos Goitacazes, no Rio de Janeiro, no dia 2 de outubro de 1867. Filho de Sebastião de Sousa Peçanha, que trabalhava como padeiro, e de Joaquina Anália de Sá Freire, descendente de uma importante família de políticos. Fez os estudos primários em Campos e secundários no colégio Alberto Brandão, Rio de Janeiro. Estudou na Faculdade de Direito de São Paulo e depois ingressou na Faculdade de Direito do Recife, quando se bacharelou em 1887.” Disponível em: https://www.ebiografia.com/nilo_pecanha/. Acesso em: 2 ago. 2022.



após a morte de Afonso Pena, iniciou-se em 1909 e terminou em 1910. Permaneceu no cargo por apenas um ano e meio. Antes de assumir a presidência, foi governador do estado do Rio de Janeiro e, segundo Cunha (2005), pode ter se inspirado na experiência dos salesianos ao criar cinco escolas profissionais no estado; três (em Campos, Petrópolis e Niterói) para o ensino de ofícios manufatureiros e duas (em Paraíba do Sul e Resende) para o ensino agrícola.

Na figura 1, abaixo, trouxemos uma imagem de Nilo Peçanha que consta na galeria dos ex-presidentes da República. Portanto, é a imagem oficialmente divulgada para representar o personagem. Os traços de negritude foram atenuados escondendo sua ascendência africana.

FIGURA 1 - NILO PEÇANHA



FONTE: https://www.ebiografia.com/todos_os_presidentes_do_brasil/

De acordo com Carvalho (2017), o primeiro governo de Nilo Peçanha no estado do Rio de Janeiro foi uma espécie de “ensaio geral” do que faria nos 17 meses na Presidência da República. Assim como os políticos e intelectuais de sua época, Nilo Peçanha via a questão da educação, especialmente o ensino profissional, como algo diretamente relacionado com o progresso econômico dos estados da federação. Foi fortemente influenciado por uma parcela da elite fluminense e brasileira, que considerava que as escolas profissionais funcionariam como uma espécie de “viveiros de operários” e, dessa forma, impulsionariam o progresso material. Em outras



palavras, associava o ensino profissional destinado às classes populares com as novas demandas do mundo moderno.

Nilo Peçanha experimentou forte oposição das oligarquias rurais decadentes, no início de sua carreira, e para fazer frente aos preconceitos e barreiras sociais de sua época ingressou na maçonaria¹⁰. Presente no país desde o período colonial, a maçonaria por longo tempo exerceu forte influência sobre os rumos políticos do país. Razão pela qual o vínculo com a maçonaria representava assegurar a inserção de pautas no debate político, tais como igualdade racial e a questão do ensino profissional destinado à camada pobre da população. A base da estrutura da organização maçônica é a Loja, que pode ser compreendida como um local de reunião dos maçons. O termo “Loja” significa um local de agrupamento ou assembleia de maçons que praticam o mesmo rito. A Loja maçônica possui autonomia na escolha do rito e do seu próprio regulamento, desde que não contrarie dos princípios gerais da Ordem Maçônica (Barata, 1999).

Existiam normas e requisitos para admissão à Ordem Maçônica. No Brasil, de acordo com os regulamentos que vigoravam no fim do século XIX e início do século XX, os requisitos eram: ter 21 anos de idade, instrução primária, ter reputação de bons costumes e de observar os deveres sociais, ter ocupação livre e decente e meios suficientes de subsistência, estar isento de crime e não possuir nenhum defeito físico (Barata, 1999, p. 42). O candidato precisava ser indicado por um maçom ativo, do grau mestre ou superior. Porém, a decisão final de admissão de novo membro só seria definida na assembleia da Loja, com votação secreta que decidiria pela admissão ou não do novo membro (Barata, 1999, p. 42).

É necessário ressaltar, também, as referências ao continente Europeu que Nilo Peçanha imprimiu em seus discursos, bem como em ações “à brasileira” para implementação da educação profissional em território nacional. Logo após o término do seu mandato, Nilo Peçanha partiu para viagem à Europa. Visitou a Suíça, Espanha, Itália, Inglaterra, França, Alemanha e Portugal. Fruto dessa viagem foi a publicação do livro *Impressões da Europa*. Santos e J. Moreno Afonso (2022), em recente publicação do artigo *Ainda muito distante dos ‘países mais adiantados’: a Europa nos discursos sobre a educação profissional no Brasil nos primórdios do século XX*,

¹⁰ Consultar a Tese de Doutorado de Fernando da Silva MAGALHÃES, intitulada “*Maçonaria e Educação: contribuições para o ideário republicano (1889-1930)*”, defendida em 2013 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10345>





analisam como as referências ao continente Europeu aparecem em discursos de Nilo Peçanha e de outros republicanos do início do século XX, relacionadas à educação profissional no Brasil. A análise central, todavia, recai nos discursos proferidos por Nilo Peçanha, conhecido como o patrono da educação profissional do Brasil, e na análise do livro *Impressões da Europa*, publicado em 1911: “O primeiro volume foi lançado no Brasil pela Livraria Garnier, no Rio de Janeiro, e possuía quatro capítulos, distribuídos em 320 páginas” (Santos; Afonso, 2022, p. 217).

Santos e Afonso (2022) destacam a influência que os países europeus exerceram na formatação da educação profissional no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Porém, não ocorreu uma simples cópia dos modelos de ensino profissional desenvolvidos naqueles países: “Para aqueles que comandavam a República brasileira, a Europa era um exemplo a ser seguido. Mas não na íntegra. Aqui nos trópicos, valia imitar formatos, mas não conteúdos” (Santos; Afonso, 2022, p. 213). Na Europa, a classe trabalhadora sofria enorme influência das ideias socialistas e anarquistas, aqui a proposta de formação para o trabalho, desenvolvida, sobretudo, nas Escolas de Aprendizes Artífices, recaía na formação de cidadãos ordeiros. Dito de outra forma, a proposta de ensino profissional adotada no Brasil deveria se voltar muito mais à disciplinarização dos chamados “desfavorecidos da fortuna” do que propriamente à formação técnica. O próprio Decreto nº 7.566/1909 já explicitava essa intencionalidade, isto é, a formação técnica era muito mais um meio para disciplinar os desafortunados a fim de transformá-los em “cidadãos uteis à nação” (Brasil, 1909).

Nilo Peçanha afirma no livro *Impressões da Europa*:

O ensino profissional, técnico e prático, abrigando uma infância abandonada e delinquente, está fundado em todos os Estados do Brasil, transformando uma sociedade de burocratas em um povo de trabalhadores. O Brasil sentiu bem nesta reforma, que não lhe bastava criar a máquina; **era preciso fazer o homem também** (Peçanha, 1911, p. 284 – grifos nossos).

Considerando essa concepção, Nilo Peçanha expressa:

É neste terreno que já se começa a medir o poder das nações. Em que nos diz respeito, quando exerci a Presidência da República já conhece a extensão dos seus resultados, ao invés dos vinte institutos profissionais que fundei nas capitais dos Estados, teria certamente criado duzentos, e aliás com outro desenvolvimento, tão profunda será sua influência **na formação do caráter do povo** e nos destinos do Brasil (Peçanha, 1911, p. 42 – grifos nossos).

Ainda Nilo Peçanha, em 1916, afirma por meio da imprensa: “Tenho fé que veremos em breve saírem destes institutos, fugindo ao vício e ao crime, artistas





educados, homens uteis à sociedade [...], vigorosos de corpo e sadios de alma” (Rio de Janeiro, 1916, p. 26). Tal afirmativa decorre dos resultados pouco favoráveis observados nas Escolas de Aprendizes Artífices, devido aos altos índices de evasão ou “eliminados”, como constava nos Relatórios do Ministério da Agricultura.

No contexto dessa oferta, permanece o caráter essencialmente assistencialista do atendimento. Assim, a implantação das Escolas de Aprendizes Artífices destinava-se muito mais à formação de “hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”. Nesse sentido, a preparação de operários para o exercício profissional abrangia uma regulamentação para as condutas, normas e regras do futuro operário.

O processo de implantação da oferta da rede federal de ensino profissional teve seu auge no ano de 1910, com a criação em 18 estados da união (somente no ano de 1911 ocorreu a implantação no estado do Sergipe): “As Escolas de Aprendizes e Artífices eram custeadas pelos Estados, municípios e associações particulares, sendo que a União as subvencionava por meio de recursos alocados no orçamento do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio” (Santos, 2016, p. 212).

QUADRO 2 - A INSTALAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES NO BRASIL

ESTADOS	DATA DA INSTALAÇÃO
Alagoas	21 de janeiro de 1910
Amazonas	01 de outubro de 1910
Bahia	02 de junho de 1910
Ceará	24 de maio de 1910
Espírito Santo	24 de fevereiro de 1910
Goiás	01 de janeiro de 1910
Mato Grosso	01 de janeiro de 1910
Maranhão	16 de janeiro de 1910
Minas Gerais	09 de setembro de 1910
Pará	01 de agosto de 1910
Paraná	16 de janeiro de 1910
Paraíba	05 de janeiro de 1910
Pernambuco	16 de fevereiro de 1910
Piauí	01 de janeiro de 1910
Rio de Janeiro	23 de janeiro de 1910
Rio Grande do Norte	01 de janeiro de 1910
Santa Catarina	01 de setembro de 1910
São Paulo	24 de junho de 1910
Sergipe	01 de maio de 1911

FONTE: Santos; Silva; Neta, 2016, p. 06.

Diferentemente das demais experiências de ensino profissional implantadas no Brasil, as Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas como um sistema federal





de ensino sob o comando direto do Ministério Federal, mais precisamente do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, conforme já dito. Deste modo, a ênfase na preocupação de regulamentação da oferta do ensino profissional federalizado torna-se fundamental. De acordo com João Barroso, “o processo de regulação compreende, não só, a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re)ajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras” (2005, p. 733). Assim, essa nova modalidade de oferta do ensino profissional trouxe uma novidade, o ensino federalizado.

Por se tratar de um projeto educacional federal, a legislação ocupava lugar de destaque. A legislação previa a organização curricular da oferta dos diferentes ofícios. O decreto de criação estabelecia:

Art. 14. No **regimento interno das escolas, que será oportunamente expedido pelo ministro**, serão estabelecidas as atribuições e deveres dos empregados, as disposições referentes à administração da escola e das oficinas e outras necessárias para seu regular funcionamento. Art. 15. Os programas para os cursos serão formulados pelo respectivo diretor, de acordo com os mestres das oficinas, e **submetidos à aprovação do ministro** (Brasil, 1909 – grifos nossos).

Para Cunha,

Essas escolas formavam, desde a sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam **submetidas a uma legislação que as distinguiu das demais instituições** de Ensino Profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciavam-se até mesmo de instituições mantidas pelo governo federal. **Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios próprios, currículos e metodologia próprios, alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos** que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar (Cunha, 2005, p. 94 – grifos nossos).

De acordo com Faria Filho (2001), uma das razões adotadas pelos republicanos foi a interposição do Estado na solução do problema das crianças pobres e abandonadas, produzindo um processo de intervenção baseado na caridade oficial, de modo que os seus fundadores poderiam “contribuir” na resolução de um dos grandes problemas do novo regime.

Organização dos capítulos da tese

Para efeito de organização do estudo, a pesquisa foi estruturada em torno de três núcleos: o trabalho manual, os mestres das oficinas e o “lugar” de instalação da





Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná.

No primeiro capítulo, procuramos destacar o “lugar” ocupado pela Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná no cenário paraense dentro do contexto inicial dos primeiros anos da República. Para tanto, buscamos compreender o “lugar” de implantação da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná no cenário curitibano, incluindo o “lugar” destinado aos alunos da escola.

No segundo capítulo, procuramos compreender a concepção atribuída ao trabalho manual. Para tanto, iniciamos com os discursos das autoridades locais sobre o tema e das manifestações do Diretor da Escola, Paulo Ildelfonso d’Assumpção. Em seguida, recorreremos às abordagens dos educadores nacionais (Aprigio Gonzaga, Corinto da Fonseca e Manoel Penna) que divulgaram a importância da adoção do Trabalho Manual e, nesse sentido, apresentam os referenciais que fundamentam a importância do Trabalho Manual, ou o Sloyd Educacional. A terceira parte do capítulo trata dos aportes teóricos dos educadores estrangeiros (Otto Salomon e Omer Buyse) que foram utilizados para introduzir e implementar o Trabalho Manual nas escolas brasileiras.

No terceiro capítulo, identificamos os diferentes mestres responsáveis pelas oficinas e conseqüentemente seus ofícios. Nesse capítulo, procuramos apresentar os ofícios por eles praticados e a identificação dos mestres responsáveis pelo ensino dos diferentes ofícios, bem como as características da organização do trabalho pedagógico praticado na Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná.

A seguir, então, adentraremos em nossa jornada de pesquisa para a compreensão da natureza do trabalho manual praticado nos primeiros anos de funcionamento da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná (1910-1926).





CAPÍTULO I

DE PÉS DESCALÇOS SE APRENDE UM OFÍCIO

FIGURA 2 - OFICINA



FONTE: Acervo da Casa da Memória – Fundação Cultural de Curitiba – Fundo UTFPR.





A imagem de uma das Oficinas da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná no ano de 1910 é, ao mesmo tempo, elucidativa e intrigante. Elucidativa porque nos permite compreender as condições do ambiente destinado ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos da escola no desenvolvimento do ofício de sapateiro, um espaço comumente denominado como oficina. Intrigante porque a Figura 2 apresenta alunos aprendendo a confeccionar sapatos na Oficina de Sapateiro, conforme informação descrita na foto, mas se examinarmos as imagens da Oficina de Sapateiro (Figura 35), os aprendizes dispõem de um conjunto de ferramentas diferentes dos apresentados na figura acima, tais como: pés de ferro, o couro (como matéria-prima), a máquina de costura, bem como necessitam de diferentes moldes de madeira no formato de pés para modelagem dos calçados, além de realizarem a confecção dos sapatos sentados. Logo, a figura acima não apresenta esse conjunto de elementos.

Para além disso, em primeiro plano observamos os aprendizes com os pés descalços. A imagem, nesse sentido, nos provoca muita inquietação, pois se trata de um paradoxo, ou seja, no processo de aprendizagem eles produziam sapatos e demais artefatos, mas estavam desprovidos dos artefatos que produziam.

De acordo com a legislação que regulamentava a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, o Decreto nº 7.566 de 23/09/1909 previa, para admissão dos alunos, no artigo 6º, que a idade mínima deveria ser no mínimo de dez anos e no máximo treze anos de idade e preferencialmente destinada aos “desfavorecidos da fortuna”. Ainda que na legislação estivessem previstas as características sociais dos alunos, a imagem, para além do paradoxo, desvela as complexidades impostas pelo contexto econômico, político, social e educacional do início do século XX e coloca em tensionamento esse projeto educacional destinado às camadas mais pobres da população revelando as condições da oferta dessa modalidade de ensino, o que se convencionou chamar o ensino profissional destinado aos “desfavorecidos da fortuna”.

Se, no Período Colonial e no Império, a oferta da Educação Profissional recaía na aprendizagem compulsória para o ensino dos ofícios aos órfãos, aos abandonados e aos desvalidos, na República, a proposta de formação para o trabalho era destinada aos chamados “desfavorecidos da fortuna”. No livro organizado por Cynthia Greive Veiga (2023), *História das desigualdades escolares*, destacamos o capítulo de autoria de Fernanda Daniele de Abreu Pereira – *Apontamentos sobre a discriminação racial na educação brasileira: os ‘desvalidos da sorte’ e o código de menores de 1927* – no qual a autora salienta que, nesse período, há uma vasta utilização dos termos “menor”,





“desvalido” e “delinquente” para se referir às crianças e adolescentes em situação de marginalidade, o que acabou por produzir formas de subalternidade e desqualificação social. Dessa forma, o termo “menor”, no decorrer do período, levou a perda de seu caráter quantitativo (ser menor de idade) para se tomar um termo pejorativo e desqualificante. (Pereira, 2023, p. 290). Conforme Rizzini (1995, p. 104), o termo “desvalido”, usado a partir do final do século XIX, designava, de acordo com os dicionários da época, “àquele que não tem valimento – desgraçado, miserável”. Ainda, segundo Gonçalves (2012, p. 64), em 1922 os dicionários também definiam “desvalido” como “desvaler”, “que não tem valimento para com alguém, que não tem homem ou pessoa que o proteja, e lhe valha [...]”. Para Veiga (2012, p. 29), o prefixo “des” confere significado a essa situação – não ser válido, do ponto de vista físico, material, cultural, o que sugere que o sentido de “ter validade” em uma determinada sociedade é uma construção histórica. Explicita Câmara:

No movimento de caracterização dessa infância, aspectos relacionados à sua forma de vida, moradia, alimentação, brincadeiras, alcunhas, vestuário, davam às crianças características capazes de situá-las como desvalidas, abandonadas, deserdadas da sorte ou da fortuna. Assim, por desvalida passou a ser caracterizada toda criança identificada como inferior do ponto de vista físico, moral, intelectual e econômico (Câmara, 2011, p. 44).

Ainda, segundo Câmara (2011), essa denominação foi amplamente utilizada para caracterizar a camada pobre da população. De acordo Pereira (2023, p. 292), essas concepções não surgiram espontaneamente. A utilização desses conceitos tem origem nos discursos do campo do Direito e da Criminologia, que passaram a incorporar a linguagem da sociedade ao se referir às pessoas desse grupo social ao longo de décadas.

Sob a égide do Estado, esse grupo social foi alvo de políticas assistencialistas, dentre elas a formação do futuro operário. Os jornais da época propagavam esse discurso e ratificavam essa concepção de oferta da Educação Profissional, como podemos observar na reportagem citada abaixo:

Quem percorrer as nossas ruas, não deixará de observar o aspecto que ela nos oferece repleta de **menores** vagabundos, **descalços e andrajosos, entregues à vadiagem e ao vício** [...]. Fazer com que a mendicidade, o crime e a pobreza não alcancem o indivíduo incitando-lhe amor ao trabalho, [...]. No Rio empreendeu-se essa obra, que vê secundar os benefícios extraordinários [...] conforme o programa dos aprendizes instituídos no Rio os menores, ao saírem d’ali terão o seu futuro acautelado, **pois perceberão um salário, naturalmente módico, deduzido do valor apurado da produção**, de maneira que, deixando o patronado, tenham um pequeno pecúlio para as suas primeiras despesas... (A República, 1918, p.2 – grifos nossos).





A reportagem citada aborda a função da escola profissional atrelada ao princípio assistencialista, higienista, e aponta como solução a formação para o trabalho, principalmente direcionada àquela população que – conforme declara a perspectiva manifesta pela reportagem – “incomoda” e “macula” as ruas das cidades, pois são “menores vagabundos, descalços e andrajosos”, e que diante de tal situação seria preciso inculcar o “amor ao trabalho”. Essa correlação entre pobreza e os chamados “desvios” decorrentes da situação de pobreza das crianças fazia parte do discurso das elites, como podemos observar no artigo de jornal. Esse discurso também estava presente “nos periódicos, e nas preleções apresentadas em audiências públicas e em conferências organizadas por instituições científicas do País” (Câmara, 2011, p.26).

O crescente processo de industrialização, de urbanização e de modernização por que passou as principais cidades do País impulsionou o acirramento dos problemas sociais e o pauperismo da população, transformando a pobreza em tema presente nos debates dos intelectuais educadores, médicos e bacharéis durante a Primeira República (Câmara, 2011, p. 25).

Ainda de acordo com a mesma autora, o conjunto de discursos produzidos não tinha a intenção apenas de registrar e descrever sentidos atribuídos à infância, mas de construir estereótipos e características específicas da criança pobre e assinalar medidas “higiênicas”, “salvadoras” e morais. Câmara (2011, p. 26) destaca que os discursos produzidos não se restringiam apenas como enunciados, mas “participaram do fazer social dessas infâncias”, pois lhes eram atribuídos “estereótipos específicos”, tais como os mencionados na reportagem citada: “menores vagabundos, descalços e andrajosos, entregues à vadiagem e ao vício.”

Segundo Sevcenko (2003), a imprensa terá um papel decisivo de campanha de “caça aos mendigos”, visando à eliminação de pedintes, “indigentes” e quaisquer grupos marginais das áreas centrais das cidades. Da mesma forma, no início do século XX, não só na capital da República, observaremos outros dispositivos para implantação de um projeto de civilização, em razão da “condenação de todo e qualquer elemento de cultura popular que pudesse macular a imagem civilizada da sociedade dominante” (Sevcenko, 2003, p. 43). Na concepção de Veiga (2002, p. 97), “os não-escolarizados colocam-se como problema para a efetivação de um programa de civilização [...] a um setor da população com especificidades cada vez mais visíveis – a população infantil pobre[...]”. Nesse período, a República passaria a considerar, “dentro dos parâmetros do pensamento liberal, o trabalho como condição intrínseca





ao homem que, só se desenvolvendo, possibilita a criação dos bens morais, pois recupera e eleva o sentido ético dos indivíduos e dos bens materiais” (Queluz, 2010, p.40).

Historicamente, as instituições destinadas à Educação Profissional, nas primeiras décadas do século XX, seja em âmbito nacional como local, estavam relacionadas ao objetivo de higienizar física e moralmente crianças e jovens pobres, ou, como eram chamados, os “desfavorecidos da fortuna”, os quais eram atrelados às atividades criminosas. Nesse sentido, “prescrevia-se o predomínio da educação e do trabalho como instâncias ímpares na constituição de novos hábitos higiênicos, morais e sociais que deveriam organizar a vida das crianças.” (Câmara, 2011, p. 26).

Nessa conjuntura, e a fim de enfrentar os considerados “problemas de menores” nas ruas do Rio de Janeiro, como de outras capitais da União, no início do século XX deu-se a criação das escolas federais para o ensino de ofícios, ou seja, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices. Isso deu-se através do Decreto nº 7.566/1909, que instituiu, em cada uma das capitais, escolas destinadas ao ensino profissional primário, gratuito, mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. O objetivo educacional das Escolas de Aprendizes Artífices “era de formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em **oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos [...]**” (Manfredi, 2016, p. 61 – grifos nossos).

As Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil promoveram e incentivaram a implantação da formação profissional pública, primária para o exercício de determinados **ofícios de trabalho manual**, tais como: marceneiros, sapateiros, serralheiros, alfaiates etc. Conforme previa o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, no art. 2º, nas Escolas de Aprendizes Artífices seriam criadas até cinco oficinas de trabalho manual, e estas estariam vinculadas, se possível, às necessidades das indústrias locais.

Considerando a história da oferta dessa modalidade de ensino, a proposta de criação de escolas profissionais em diferentes capitais do território nacional só é inovadora na perspectiva de uma política nacional, com normativa unificada oriunda do governo federal, porém reproduz os mesmos mecanismos de oferta dos ofícios de cunho artesanal, de desenvolvimento do trabalho manual e artesanal já praticados em anos anteriores.

Segundo Cunha,





se a rede das escolas de aprendizes artífices não inovou muito em termos ideológicos e pedagógicos, ao menos no início de seu funcionamento, ela trouxe uma grande novidade em relação à estrutura do ensino, por constituir, provavelmente, **o primeiro sistema educacional de abrangência nacional**. (2005, p. 66 – grifos nossos).

A criação, segundo Carvalho (2017, p. 150), das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909 não pode ser dissociada do projeto agrarista de Alberto Torres¹¹ posto em prática por Nilo Peçanha. Outra influência decisiva para a criação das escolas federais decorre de uma concepção positivista de Estado. Em outras palavras, o Estado republicano deveria sanar os males que tornavam o meio social brasileiro disfuncional e, portanto, retardariam o seu progresso.

Nesse sentido, destacamos o preâmbulo do Decreto:

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em execução da lei n. 1.606, de 20 de dezembro de 1906:

Considerando:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los **adquirir hábitos de trabalho profícuo**, que os **afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime**; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (Brasil, 1909-grifos nossos).

“A experiência educativa/formadora/modeladora, embora fosse instituída como ‘caridade’, constituiu-se como ação disciplinadora na prática sob a ótica da burguesia que a engendrou” (Faria Filho, 2001), porém não se deu em uma única perspectiva, “foi necessário aceitar e assimilar, também, experiências de vida, visão do mundo e aspirações da clientela” (Faria Filho, 2001).

Deste modo, urgia dar ao trabalho elementos diferenciadores das formas de trabalho presentes no período da escravidão. “A necessidade de positivar o trabalho em si adentrou os espaços escolares e, em âmbito nacional, tomou assento em currículos e programas de ensino” (Pandini, 2006, p. 30). Nas primeiras décadas do século XX essas premissas adquirem relevância e adentram os espaços educativos

¹¹“**Alberto Torres** foi deputado federal, governador do Estado do Rio de Janeiro (1898 a 1900) e, posteriormente, nomeado Ministro do Supremo Tribunal Federal por Campos Sales. Líder do movimento ruralista (ou agrarista), o qual defendia uma reintegração da sociedade nacional sobre bases agrícolas (algo considerado genuinamente nacional), fazia ativa resistência político-econômica frente à exploração capitalista exercida por empresas estrangeiras que, na sua visão, somente saqueavam a riqueza do país e não ofereciam uma contrapartida à economia nacional. LUIZ, Nícia V. *A luta pela industrialização do Brasil: 1808 a 1930*. 2ª ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975 (p. 99-100).





voltados para a formação profissional. Era preciso, dessa maneira, reconceituar o conceito de trabalho e as relações sociais de trabalho escravocrata, decorrentes do modelo agroexportador, e projetar o Brasil noutra sistema produtivo, o industrial. O cenário desejado, portanto, de “progresso”, não tinha mais vinculação com o campo e sim com a cidade. A ideologia do desenvolvimento baseada na industrialização passou a ser primordial nos debates políticos para um projeto de país baseado na perspectiva do progresso, da independência política e emancipação econômica (Santos, 2016, p. 212).

Para aprofundar esse debate, organizamos este capítulo adentrando nos condicionantes políticos, econômicos e educacionais de organização da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná. Para tanto, recorreremos ao conceito de “lugar” de Michel de Certeau (1982).

1.1 COMO SE FAZ O ARTÍFICE NO PARANÁ¹²

O título da reportagem “Como se faz o artífice no Paraná?” nos traz algumas indagações, tais como: o autor da reportagem do periódico procurou ressaltar os resultados obtidos após um ano de implantação da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, ou, buscou diferenciar o ensino profissional praticado na escola do Paraná?

A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, criada em 1910, estava inserida num projeto educacional de escolas profissionais a nível federal. Considerando ser um projeto educacional federal, é possível indagar se esse projeto foi unificado ou se cada instituição da federação se encarregou de promover elementos diferenciadores/próprios, apesar do intenso conjunto de normas que recaía para seu funcionamento?

A primeira questão é entender que “lugar” é esse da formação profissional no estado do Paraná. Tal questão nos remete à sempre oportuna contribuição de Michel de Certeau, quando afirma:

toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. [...]. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma fotografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhe serão propostas, se organizam (Certeau

¹² Esse título foi retirado do periódico *Paraná Moderno – Revista Ilustrada*, por ocasião da reportagem sobre a primeira Exposição da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, publicada em 04 de dezembro de 1910. Fonte: Hemeroteca da Biblioteca Nacional. (créditos à Prof^a. Dra. Gizele de Souza, que identificou a reportagem).



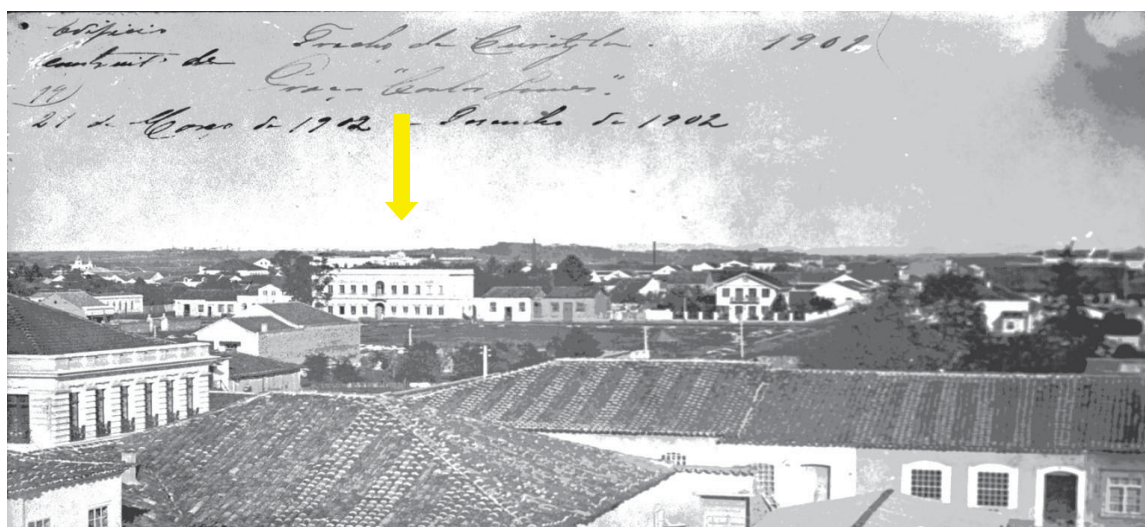


1982, p. 56).

Iniciaremos com o “lugar” de instalação da escola. A implantação da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, como nos demais estados da União, se deu no bojo das propostas educacionais das décadas iniciais do regime republicano o conjunto de mudanças na esfera do trabalho e nas conceituações acerca da infância da menoridade e da criança pobre. Como nos demais estados da União, a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná tinha o objetivo de preparar para o trabalho, menores, inicialmente, entre dez e treze anos de idade.

A implantação da Escola de Aprendizes Artífices no Paraná ocorreu no ano de 1910, como previa o Decreto nº 7.566/1909, mais precisamente em 16 de janeiro de 1910. A Escola foi instalada no prédio, localizado na Praça Carlos Gomes, cedido pelo governo do estado do Paraná, na cidade de Curitiba, conforme podemos observar nas Figuras 3 e 4.

FIGURA 3 - A REGIÃO EM QUE FOI INSTALADA A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ



FONTE: Casa da Memória – Fundação Cultural de Curitiba.





FIGURA 4 - A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ E A PRAÇA CARLOS GOMES



FONTE: LEITE, 2010, p. 24 e 25.

Cunha (2005) ressalta que não houve uma preocupação com os locais de implantação das Escolas de Aprendizes Artífices em relação ao polo industrial, ou seja, as fábricas, “é possível constatar, no entanto, um critério implícito, de caráter político representativo.” (Cunha, 2005, p. 66). Ainda, “esse critério de dimensionamento do sistema e de localização das escolas não correspondia à dinâmica da produção manufatureira, apesar das intenções explicitadas no ato de sua criação.” (Cunha, 2005, p. 67). Da mesma forma, Manfredi assevera:

A localização das escolas obedeceu mais a um critério político do que econômico, pois foram instituídas nas capitais dos Estados, embora, na época, poucas capitais contassem com um parque industrial desenvolvido e os Estados tivessem suas atividades manufatureiras concentradas em outras cidades. **As escolas constituíam eficiente mecanismo de “presença” e de barganha política do governo federal, nos Estados, junto às oligarquias locais** (2016, p. 61 - grifos nossos).

As imagens acima corroboram com as afirmações de Cunha (2005) e Manfredi (2016), sendo possível constatar que a implantação da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná ocorreu em um prédio localizado na região central da capital paranaense, longe das industriais locais, em uma praça com algumas características bucólicas, embora rodeada de construções residenciais. O critério da “visibilidade” foi predominante, reafirmando os condicionantes políticos e ideológicos republicanos, algo bem característico do ideário dos republicanos nos anos iniciais da República. Tais critérios sobrepuseram a perspectiva de instituição formadora para o trabalho.





Segundo Marco Aurélio Monteiro Pereira (1996), ao realizar as análises dos cronistas, viajantes e historiadores em seu artigo intitulado *A cidade de Curitiba no discurso de viajantes e cronistas do século XIX e início do século XX*, cotejadas com os Indicadores Comerciais do *Almanach do Paraná para 1906*, redigido por Corrêa Netto e editado por Annibal Rocha & Comp., destaca que Curitiba apresentava “indicadores comerciais e de serviços, aliados aos industriais que apontam para uma cidade de infra-estrutura econômica complexa e diversificada. Esta complexidade e diversificação indicam uma atividade econômica plural e de caráter de irradiação interna” (Pereira, 1996, p. 31). Mas quais eram esses indicadores?

A principal atividade industrial era ligada à indústria ervamateria. “Segundo dados citados por Nestor VICTOR, o mate era responsável, em 1910-1911, por uma exportação de 45.227.747 kg., num total de 22:613:873\$500 réis.” (Pereira, 1996, p. 27 – grifo no original). Ainda, “o principal mercado do mate paranaense era formado pelas repúblicas da Argentina, Uruguai e Chile, apesar da ampliação do mercado interno e possibilidades de abertura do mercado europeu.” (Pereira, 1996, p. 27). O segmento econômico voltado ao beneficiamento e comercialização da erva-mate compreendia “cerca de 12 casas exportadoras e por volta de 10 engenhos completos de beneficiamento” (Pereira, 1996, p. 32).

Dentre essas empresas, destacam-se: o **Engenho David Carneiro & Cia.**, fundado em 1876, com capacidade para beneficiar 3.500.000 kg. de erva-mate por ano, com mais de 100 empregados; o **engenho do Dr. Bernardo Veiga, antiga Fábrica Fontana**, fundada em 1824, **dotado de moderno maquinário**, capaz de beneficiar para exportação cerca de 3.000.000 kg de erva ao ano, com um quadro de apenas 12 operários; a **fábrica Leão Júnior**, com produção anual de 2.500.000 kg de mate e 50 operários; a **fábrica Santa Maria**, com 3.000.000 kg. por ano de erva beneficiada, tendo em anexo 2 barricarias, com produção anual de 30.000 barricas, e que empregava 18 operários na fábrica e 15 nas barricarias; e a **fábrica Iguassú**, com cerca de 50 operários para uma produção anual de 3.000.000 kg de erva-mate beneficiada (Pereira, 1996, p. 28 – grifos nossos).

No início no século XX, Curitiba terá outro segmento industrial em expansão, o ramo madeireiro, com “a existência de sete serrarias e vinte depósitos de madeira e lenha na cidade, além de uma florescente indústria moveleira e de marcenaria” (Pereira, 1996, p. 28). O autor ainda ressalta que:

também, na época, a indústria de fósforos, que possuía em Curitiba a maior fábrica do Brasil e, talvez, da América Latina, a **Fábrica Paranaense, de Hurlimann & C.** Fundada em 1896, a Fábrica Paranaense possuía um quadro de 300 operários em 1912, para uma produção diária de 200 latas de fósforos, das quais 90% eram destinadas à exportação (Pereira, 1996, p. 29 – grifos nossos).





Ainda no ramo madeireiro, Curitiba possuía outra grande indústria, a **Fábrica de Pianos Essenfelder**, fundada em 1909.

No ramo da metalurgia, Curitiba contava no início do século XX com três grandes indústrias, que fabricavam sinos, cofres etc., com destaque à fábrica de pregos, de **Rebello de Andrade & C.** No ramo alimentício, Pereira (1996) destaca

a **Frigorífica Paranaense, de Guilherme L. Withers**. Além da produção para o mercado interno, a Frigorífica exportou, em 1911, um total de 1.002 caixas de toucinho defumado (bacon), 198 caixas de presunto e 550 kg. de carne de porco salgada; isso além de produzir mensalmente de 8.000 a 10.000 kg. de banha suína (Pereira, 1996, p. 29 – grifos nossos).

O cronista Nestor Victor afirma, conforme anunciado por Pereira (1996), a existência de outras indústrias em Curitiba no início do século XX, são elas:

1 fábrica de xarque, com capacidade para o abate de 200 bois por dia; 10 cortumes; 15 selarias; 10 fábricas de palhões; 15 moinhos de farinha; 8 fábricas de cerveja; 30 olarias; 2 fábricas de ladrilhos e mosaicos; 16 tipografias; 2 litografias, 2 casas de gravadores em metal; 8 casas de encadernação e pauta; 4 estabelecimentos fotográficos; 1 fábrica de tecidos; 1 fábrica de chitas; 1 fábrica de meias, camisas e gravatas; 1 fábrica de fitas; 1 fábrica de “cascos para chapéus”; 4 fábricas de caixas de papelão; 1 fábrica de manequins; 1 fábrica de objetos de alumínio; 2 fábricas de quadros; 1 fábrica de tintas para escrever; 2 casas de galvanizadores; 2 fábricas de chocolate; 3 fábricas de caramelos; 2 fábricas de sabão e velas; 1 fábrica de fumos; 7 fábricas de cigarros; 1 fábrica de vinho espumante; 1 fábrica de vinagre; 1 fábrica de bebidas sem álcool; 5 fábricas de carros (sic); 4 agências bancárias e 12 agentes de companhias de seguros (Victor, 1913, p. 158-168 *apud* Pereira, 1996, p. 30).

Na área de serviços e comércio, os dados apresentados pelos Indicadores Comerciais do *Almanach do Paraná para 1906* apontam a existência de:

18 advogados; **21 alfaiatarias**; 8 agentes de companhias; 6 açougues; 2 armadores; 5 companhias de águas minerais; 4 bilhares; 12 barbeiros e cabelereiros; 2 bordadeiras; 1 casa de brinquedos; **11 casas de calçados** e chapéus; 3 cafés e restaurantes; 8 confeitarias; 11 charutarias; 10 cervejarias; 2 casas de couros; 4 casas de banhos; 3 colchoarias; 3 construtores; 1 casa de carimbos de borracha; 1 fábrica de chitas; 2 fábricas de cola; 12 casas de café moído; 2 calderarias; 8 colégios; 10 cocheiras; 30 curtumes e olarias; 1 destilaria; 4 depósitos de farinha de trigo; 2 depósitos de madeira; 5 dentistas; 4 depósitos de lenha; 6 despachantes da Estrada de Ferro; 1 empresa de eletricidade; 1 empresa telefônica; 1 empresa de saneamento; 12 engenhos de erva-mate; 5 oficinas de encadernação; 4 escrivães; 16 escritórios comerciais; 2 fábricas de louça; 29 casas de fazendas e armazéns; 4 fundições; 7 funilarias; 10 casas atacadistas de gêneros; 23 casas de comércio de gêneros no varejo; 1 fábrica de gravatas e coletes; 6 hotéis; 21 casas importadoras; 2 lojas de instrumentos musicais; 3 livrarias; 1 litografia; 2 lojas de louças e ferragens; 1 casa lotérica; 1 leiteria; 7 moinhos; 3 marmoristas; 3 fábricas de meias; 3 lojas de partituras musicais; 1 modista; 17 médicos; 4 indústrias de massas alimentícias; **8 mercenarias**; 1 mecânico e armeiro; 1 fábrica de objetos de alumínio; 10 ourivesarias; 1 loja de fonógrafos e bicicletas; 2 fábricas de fósforos; 4 lojas de fotografia; 10 farmácias; 4 papelarias; 4 padarias; 2 parteiras; 1 fábrica de quadros; 10 revistas e jornais; 1 refinaria de açúcar; 1 loja de roupas feitas; 4 fábricas de sabão e velas; 8 serrarias; 6 solicitadores; 8 sapatarias; **2 selarias**; **9**





serralherias; 2 tabeliães; 8 tipografias e 3 tinturarias (Correa Neto, nono anno, p. 171-197 *apud* Pereira, 1996, p. 30-31 – grifos nossos).

Como podemos observar, Curitiba apresentava diversificado e variado conjunto de indústrias, comércios e prestadores de serviço em número representativo. Ainda, é possível destacar o elevado número de fábricas, e que na linha de produção dessas fábricas o que não poderia ser realizado apenas pela atividade manual (trabalho manual), ou seja, artesanalmente, dava-se pelo emprego de máquinas.

Destacamos, na citação acima, as empresas que ofereciam os setores econômicos de interesse pela mão de obra da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, contudo com um número reduzido de possíveis postos de trabalho. De acordo com a classificação acima, a ocupação profissional abrangia a área de serviços, isto é, a cidade de Curitiba possuía: “[...] 21 alfaiatarias, 11 casas de calçados, 8 marcenarias, 2 selarias e 9 serralherias [...]” (Correa Neto, nono anno, p. 171-197 *apud* Pereira, 1996, p. 30-31).

Considerando o expressivo número de indústrias instaladas na capital paranaense, retomamos as afirmações anteriormente mencionadas de que a instalação da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná ocorreu em um prédio localizado na região central da capital paranaense, longe das indústrias locais, reforçando a ideia de que o “lugar” de instalação da Escola correspondia mais a um critério político, com vistas a “dar a ver” as ações dos republicanos no início do século XX, do que propriamente econômico.

Os estudos sobre cultura material escolar também desvelam a representação do edifício-escola nos anos iniciais da República. Viñao Frago (2001) analisou a escola como um lugar e afirma que todo espaço é um lugar percebido e essa percepção é um processo cultural que resulta da representação, não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. Ainda, destacou que o espaço escolar possui uma dimensão educativa de não neutralidade. No âmbito brasileiro, destacamos os estudos de Bencostta (2005; 2011), que trazem aportes significativos sobre a arquitetura escolar e os espaços escolares.

Como mencionamos, a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná iniciou suas atividades no ano de 1910, no edifício do governo estadual, localizado na atual Praça Carlos Gomes. O edifício foi alugado do governo estadual ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, conforme conta a reportagem a seguir.





A Secretaria de Finanças, pediu-se mandar pagar: [...] por conta do crédito suplementar aberto com o decreto n. 115, de 25 de fevereiro último rs 266\$660 a Paulo Ildefonso de Assumpção, correspondente ao **aluguel do prédio onde funciona a escola** de Aprendizes Artífices que foi cedido pelo governo do Estado, a contar de 22 de dezembro de 1909 a 31 de janeiro do corrente ano (A República, 15 de abril de 1910 - grifo nosso).

O repasse do pagamento do aluguel do edifício, efetuado pelo Governo do Estado do Paraná desde a inauguração da escola, nem sempre foi realizado sem alguns atropelos. No ano de 1914, no preâmbulo, o Decreto nº 472/1914 revela que a previsão orçamentária não foi observada, deste modo:

O Presidente do Estado do Paraná, atendendo que o **orçamento vigente não consigna verba necessária** para o pagamento do aluguel das casas em que funcionam a Escola e Aprendizes Artífices desta Capital e a Inspetoria Agrícola deste distrito, e atendendo a que esses pagamentos têm sido feitos pelos cofres do Estado desde o funcionamento dos mesmos estabelecimentos (Paraná, 1914, p. 195 -196 – grifos nossos).

Razão pela qual em 07 de julho de 1914 é anunciado, por meio do Decreto nº 472, assinada pelo governador Carlos Cavalcanti de Albuquerque a seguinte determinação:

Art. Único – Fica aberto o crédito extraordinário da quantia de 7:300\$000 (sete contos e duzentos mil reis), para atender, no corrente exercício, ao pagamento dos aluguéis dos prédios em que funcionam a Escola de Aprendizes Artífices e a Inspetoria Agrícola deste distrito; revogadas as disposições em contrário (Paraná, 1914, p. 196).

A edificação cedida para o funcionamento da escola fora residência do engenheiro americano Maurício Lee Swain e sua esposa Sophia. Em 1886 – após desapropriação do imóvel – ali seria demarcada a Praça da Proclamação em referência à República¹³. Porém, essa informação (a desapropriação do imóvel em 1886) não confere com as documentações localizadas no Arquivo Público do Estado do Paraná e na Casa da Memória de Curitiba.

No Arquivo Público identificamos o Ofício nº 1.244¹⁴, datado de 05 de dezembro de 1922, assinado pelo Diretor da escola, Paulo Ildefonso d'Assumpção, endereçado ao Sr Secretário Geral do Estado cobrando o pagamento do aluguel do imóvel, que deveria ser realizado aos herdeiros de D. Germina Vellozo de Assumpção, na pessoa de D. Maria Deolinda de Assumpção (DEAP, AP nº 1925, dez. 1922, p. 112).

¹³ Fonte: Boletim Casa Romário Martins. Disponível em: <http://www.fundacaoculturaldecuitiba.com.br/institucional/boletins/>

¹⁴ Créditos à Prof^a Dra Gizele de Souza.





Ao identificarmos essa documentação nos deparamos com um dado que coloca em questionamento a afirmação do *Boletim da Casa da Memória*, pois a propriedade do imóvel era da D. Germina Vellozo de Assumpção, genitora de Paulo Ildefonso d'Assumpção e Maria Deolinda de Assumpção, sua irmã. Outra documentação, também do acervo da Casa da Memória, ratifica a informação de que a propriedade do imóvel era da família Assumpção. A documentação é composta pelo registro de imóvel e planta baixa (Figura 5). Segundo os dados da Certidão do Registro de Imóveis da 4ª Circunscrição – 4º Ofício de Registro de Títulos e Documentos, a propriedade do imóvel, que pertencia à família Assumpção, foi transferida em 27 de maio de 1939 para o estado do Paraná, ou seja, foi desapropriada pelo valor de Rs 200:000\$00¹⁵.

Em outras palavras, o estado do Paraná efetuou o pagamento do aluguel do imóvel localizado na Praça Carlos Gomes, para funcionamento da Escola, no período de 1909 a 1935. Em 1935 ocorreu a mudança para o novo imóvel. A nova sede foi instalada no edifício construído na av. Sete de Setembro, esquina com a rua Dr Westphalen. De acordo com a Mensagem do governador, Manoel Ribas (1936), o novo terreno foi

[...] adquirido em 1929, pela quantia de Rs 170:000\$000. O edifício, hoje um dos mais belos e amplos desta Capital, tem a capacidade para ministrar instrução primária e ensino profissional a 600 alunos semi-internos do sexo masculino. As salas de aulas, como as oficinas, o pátio de recreio, a residência do diretor, o refeitório e demais dependências, servem magnificamente aos fins objetivados. O custo da construção elevou-se a Rs 976:356\$800, tendo o Governo Federal concorrido com Rs 500:000\$000. Logo após a conclusão das obras fez-se a transferência da Escola Federal de Aprendizes Artífices, que a partir de fevereiro deste ano, passou a funcionar no prédio estadual recém-construído, independentemente do pagamento de qualquer aluguel (Paraná, 1936, p. 96-97).

Em síntese, a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná funcionou inicialmente em um edifício alugado de propriedade da família Assumpção na Praça Carlos Gomes e depois em sede própria, que foi comprada e construída com a participação de recursos estadual e federal, conforme apontam as informações acima.

Obtivemos, na Casa da Memória de Curitiba, a Planta do Edifício da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná (localizada na Praça Carlos Gomes), que compunha os documentos do Registro do Imóvel, conforme pode ser observado

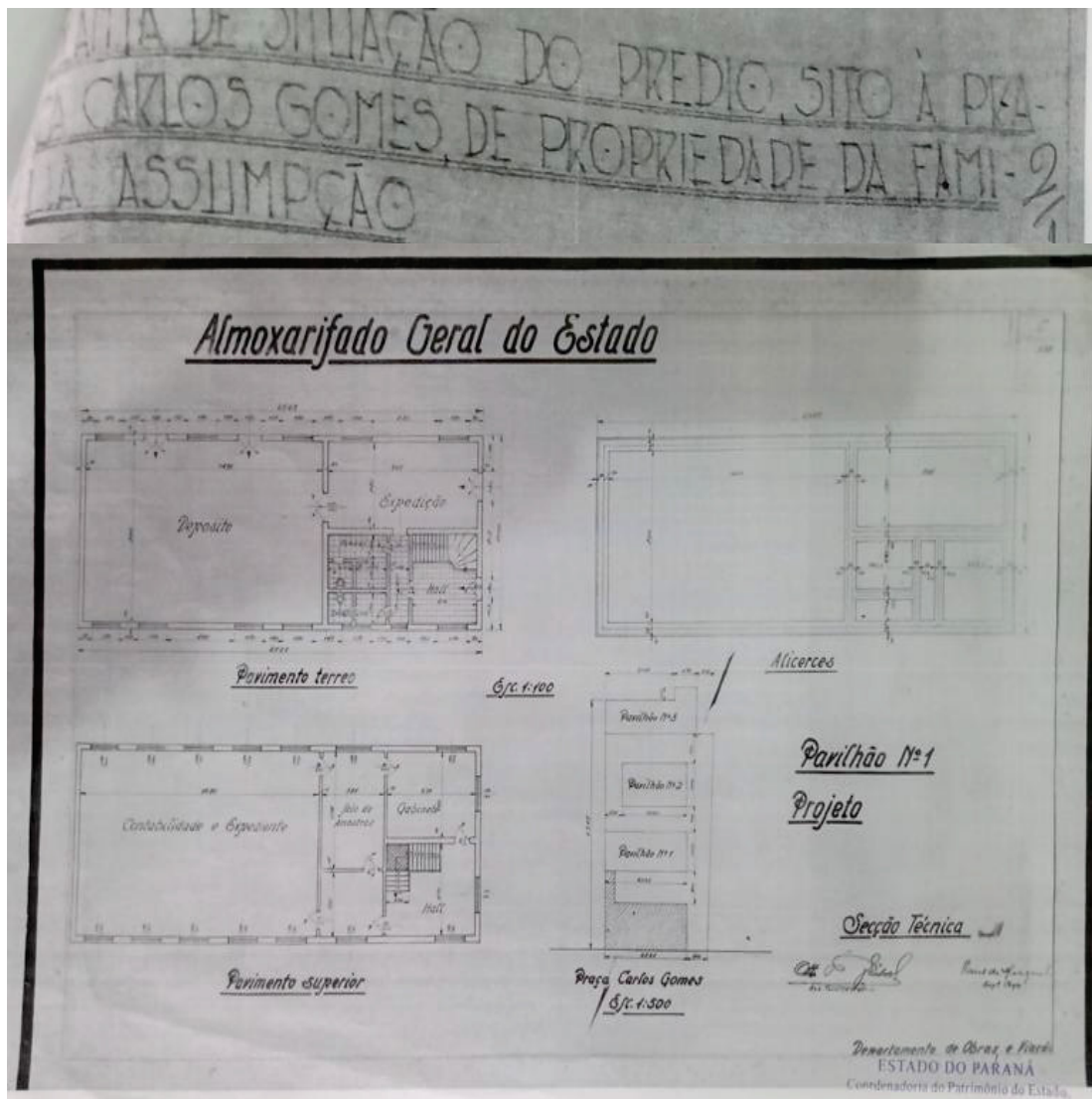
¹⁵ Fonte: Casa da Memória da Fundação Cultural de Curitiba.





na Figura 5.

FIGURA 5 - PLANTA DO EDIFÍCIO DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ



FONTE: Casa da Memória – Fundação Cultural de Curitiba

Embora não seja objeto desta pesquisa, algumas indagações podem ser realizadas a partir dessas documentações. Inicialmente, questionamo-nos sobre a relação da propriedade do imóvel com a nomeação de Paulo Ildenfonso d'Assumpção para assumir o cargo de diretor da Escola. A escolha do imóvel para sediar a Escola estava relacionada com a influência política da família Assumpção?

De acordo com Gilson Queluz (2010), o ato de inauguração contou com a presença de autoridades municipais, estaduais e federais – o que seria uma constante nos principais eventos promovidos pela escola, principalmente em sua primeira década – uma estratégia para demonstrar a importância da Escola. Segundo o jornal *Diário da Tarde*, a cerimônia iniciou às 2 horas da tarde com o hasteamento da





bandeira, realizado pelo menino Felix Peuter, de 10 anos de idade, aluno mais moço do estabelecimento (Diário da Tarde, 1910, p. 02). Ainda, segundo o mesmo jornal (1910, p.02), a 4ª infantaria e o regimento de segurança tocaram o Hino Nacional.

Segundo a reportagem do *Diário da Tarde* (Paraná), os espaços foram assim organizados:

O edifício, situado à praça Carlos Gomes, passou por completa reforma, apresentando belo aspecto com suas novas pinturas, instalações elétricas, serviços de água e esgotos etc. No **térreo** há as salas de portaria e do escriturário; as oficinas de marcenaria, sapataria e alfaiataria, todas convenientemente preparadas e dispoendo dos necessários utensílios. Funciona também nesse pavimento a aula de português. No **pavimento superior** estão as salas do diretor, de recepção, do conselho, de desenho e arquivo. Até hoje se acham matriculados no estabelecimento 30 alunos. Aos fundos do amplo jardim de recreio do edifício, está sendo construído um pavilhão de madeira, onde serão instaladas as oficinas e que terá capacidade para 400 alunos (Diário da Tarde, 1910, p. 2 – grifos nossos).

FIGURA 6 – FACHADA DA PRIMEIRA SEDE DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ



FONTE: CASTRO, 2018. p. 207.

Na Figura 6, observamos a fachada do prédio da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, localizada na Praça Carlos Gomes. O prédio tem um pavimento superior com uma sacada e cinco janelas de cada lado. Nas janelas do pavimento superior constatamos a presença de pessoas nas janelas e na sacada. No térreo, em primeiro plano, pessoas uniformizadas compõem um bloco central e, no lado direito, observamos cavalos, homens e demais transeuntes. Do lado esquerdo, duas pessoas





também posam para a foto. Destacamos a bandeira nacional republicana hasteada na sacada do prédio, representando simbolicamente que a instituição estava atrelada ao novo regime, a República. Paulo Ildefonso era membro do Partido Republicano do Paraná, considerado na retórica republicana um herói da Revolução Federalista, um fiel auxiliar no processo de consolidação da República, que soube dialogar com o modelo educacional republicano, apropriando-se de alguns símbolos para obter a maior eficiência e publicidade para sua escola do trabalho (Queluz, 2010).

FIGURA 7 – FUNDOS DO EDIFÍCIO PRINCIPAL DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ – PRAÇA CARLOS GOMES



FONTE: Casa da Memória da Fundação Cultural de Curitiba – Fundo Coleção CEFET-PR – sem data.

Essa imagem, Figura 7, nos permite também compreender os locais de instalação de algumas oficinas, são elas: de alfaiataria, de sapateiro, e o seleiro. De acordo com as anotações no verso da fotografia, também foi instalado o Museu Escolar. Destacamos as placas de identificação na parte superior da porta e nas paredes no piso térreo.

Podemos observar na Figura 8, abaixo, a edificação construída em madeira nos fundos do pátio interno. De acordo com as informações descritas no verso da fotografia, o pavilhão de madeira possuía também uma entrada pela rua André de Barros. Deste modo, as instalações da primeira sede da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná eram compostas pelo edifício principal, com entrada pela Praça





Carlos Gomes, um pátio interno e o pavilhão de madeira.

FIGURA 8 - PAVILHÃO DE MADEIRA ANEXO À ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ



FONTE: Casa da Memória da Fundação Cultural de Curitiba – Fundo Coleção CEFET-PR – sem data.

Em correspondência do Inspetor Agrícola João Candido da S. Muricy enviada ao Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, no dia 29 de janeiro de 1910 e publicada no Jornal *A República* no dia 02 de fevereiro de 1910, descreve-se a edificação de instalação da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná:

Esse edifício, de um aspecto agradável, acha-se situada na Praça Carlos Gomes, ajardinada, arborizada e [...], composto de dois pavimentos divididos em espaçosas salas bem ventiladas e claras, onde se acham instaladas a administração, aulas de desenho, e provisoriamente as oficinas. Nos fundos há uma grande área, também ajardinada e arborizada, pertencente ao mesmo, onde está sendo construído e já em conclusão, o pavilhão das oficinas, dividido em quatro espaçosas salas, iluminadas e ventiladas por meio de janelas largas. **Esse pavilhão é construído de madeira de pinho, coberto de telhas de barro e assentada sobre uma base de alvenaria.** O local é seco, bem batido pelo sol e ventilado. Ao lado fica igual espaço que poderá, quando de necessidade, ser utilizado na construção de qualquer outra dependência da Escola. As instalações higiênicas são modernas e servidas por água abundante e em número suficiente (A República, 1910, p. 2 – grifos nossos).

Ao contrário da opinião do Inspetor, publicada no jornal *A República*, a precariedade das instalações – consideradas provisórias – será uma reclamação constante do Diretor Paulo Ildefonso d'Assumpção, assim como dos demais diretores até 1935, ano de construção da nova sede da escola. Paulo Ildefonso exerceu a





direção da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná entre os anos de 1909 e 1928, ano de seu falecimento.

Paulo Ildefonso d'Assumpção¹⁶ (Figura 9) era filho de Manoel Euphrasio d'Assumpção e Germina Velloso d'Assumpção. O casal teve sete filhos, os mais destacados foram Paulo Ildefonso d'Assumpção e João Pamphilo Velloso d'Assumpção¹⁷. Paulo Ildefonso d'Assumpção cursou a Escola Imperial de Belas Artes e diplomou-se em 1889 em Escultura e História da Arte. No ano de 1909 foi

¹⁶ **Paulo Ildefonso d'Assumpção** nasceu em 23 de janeiro de 1868. Em 1886, iniciou sua formação na Escola de Artes Industriais do Paraná, onde ficou por um ano. No ano seguinte, como bolsista do governo paranaense, cursou a Escola Imperial de Belas Artes, onde teve como professor Rodolfo Bernadelli e como colega de classe Eliseu Visconti. Em 1888, foi professor de desenho do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Diplomou-se, em 1889, em Escultura e História da Arte, tendo sido condecorado com a medalha de ouro pelo seu desempenho. Foi professor de escultura na Escola de Artes e Industriais do Paraná em 1890. Criou e dirigiu, em 1894, o Conservatório de Belas Artes. Paulo Ildefonso desempenharia outras atividades na área educacional, como professor em diversas cadeiras do Ginásio Paranaense e Escola Normal. Foi professor interino de Geografia, de Desenho, de Geometria e Trigonometria e professor efetivo de Desenho entre 1906 e 1908, ocupando uma série de importantes e contrastantes cargos públicos. Foi indicado como Comissionário de Política em 1900; foi Chefe de Gabinete do Presidente do Estado, Vicente Machado, em 1904; Chefe do gabinete do secretário do Interior Luís Xavier, em 1904; e, por fim, Diretor da recém-criada Repartição de Estatística e do Arquivo Público, em 1909. Também exerceu a função de crítico de arte do jornal *A República* e presidente do Centro Artístico do Paraná, em 1913. Publicou, em 1909, a *História da Força Policial do Paraná*, para o qual recebeu documentos sobre a força policial paranaense, entre 1853 e 1909, procurando realizar um pequeno histórico desta instituição. Foi também o autor de *As Madeiras do Paraná*, publicado em 1922, no qual realizou um trabalho classificatório delas, voltado para o seu uso pelas indústrias QUELUZ, Gilson Leandro. Escola de Aprendizes Artífices do Paraná (1909-1930). In: *Tecnol. & Hum.*, ano 24, n. 39, jul./dez. 2010. p 40-113. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rth/article/view/6258/3909>. Acesso em: 20 jan. 2022.

¹⁷ **João Pamphilo Velloso d'Assumpção**: "Curitibano, nascido em 7 de setembro de 1868, diplomou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1889, turma da qual também faziam parte o poeta Emiliano Pernetta e o jurista Otávio do Amaral. Formado, continuou na capital paulista dedicando-se aos estudos jurídicos e à profissão de advogado. Conquistou, em 1897, o grau, então raro, de Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais, em concurso para lente substituto de um grupo de cadeiras referentes à Economia e à Administração. Ao retornar a seus pagos, já quarentão, sua figura vinha ornada por auréola de prestígio, respeito e admiração. Montou, então, em Curitiba, sua banca de advogado, por sinal bastante solicitada. Ao mesmo tempo, passou a colaborar na imprensa local com crônicas e páginas de crítica nos domínios da pintura, esculturas e música. Daí, naturalmente, sua aproximação com Maria Amélia de Barros, pintora de alta relevância no meio artístico curitibano e sua esposa, em 1920. Membro da antiga Academia de Letras do Paraná, um dos fundadores do Centro de Letras do Paraná e seu baluarte por muitos anos, foi também um dos fundadores da Universidade do Paraná, nela passando a lecionar a disciplina de Direito Civil das Obrigações, desde os seus primórdios, em 1913. Com outros colegas de foro, fundou, em março de 1917, o Instituto de Advogados do Paraná, do qual foi presidente, em eleições sucessivas, por 15 anos, findos os quais passou a figurar como seu Presidente Honorário. Criou também a seção paranaense da Ordem dos Advogados do Brasil, em novembro de 1930, dedicando a ela, durante cinco anos, sua atividade, inteligência e zelo. Dono de altas qualidades morais, porém desambicioso de bens materiais, nos últimos anos de existência necessitou recorrer à ajuda financeira da Ordem dos Advogados. Atendido com o auxílio mensal e não achando como retribuir tal magnanimidade, fez a doação de sua preciosa biblioteca à referida entidade jurídica. Aos 77 anos de idade, na segunda-feira de 15 de janeiro de 1945, às 14 horas, faleceu Pamphilo d' Assumpção, símbolo de honradez e austeridade. (WB)". Disponível em: http://academiaparanaensedeletras.com.br/wp-content/uploads/site_BIO2016-1.pdf. (p. 71). Acesso em: 13 abr. 2023.





nomeado Diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, e João Pamphilo Velloso d'Assumpção advogado pela Faculdade de Direito de São Paulo, desempenhando várias atividades que lhe proporcionaram prestígio social. Tal prestígio teria sido fundamental à nomeação de seu irmão, Paulo Ildefonso d'Assumpção, para ocupar a função de diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, em 1909.

FIGURA 9 - PAULO ILDEFONSO D'ASSUMPÇÃO



FONTE: LEITE, 2010.

A imagem da Figura 9 foi feita no pátio da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, na sede da Praça Carlos Gomes. O xafariz ficava localizado no pátio interno da Escola. Possivelmente o diretor, Paulo Ildefonso d'Assumpção, queria demonstrar sua estreita ligação com a escola, como se estivesse com o total domínio do espaço. Também é importante salientar, conforme mencionamos, que a propriedade pertencia a sua família, e dessa forma nos remete à estreita e familiar relação com a propriedade. A postura do diretor, olhando para frente, dá a impressão de que seja um visionário. Outro aspecto a destacar é a vestimenta. Esse tipo de traje era usual no cotidiano da escola ou não? Nos parece que foi devidamente escolhido para enaltecer a figura do diretor.

A atuação de Paulo Ildefonso e sua preocupação em divulgar as ações da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, logo no primeiro ano de funcionamento, resultou em premiação nacional. Consultamos a revista brasileira *Braslianiche*





Rundaschau, publicada, no Rio de Janeiro, em idioma alemão e português, que relata a conquista dos prêmios da Exposição de 1910 das Escolas de Aprendizes Artífices do Brasil. O Ministério da Agricultura noticiou a atuação das escolas, tendo em vista realizar propaganda do ensino profissional praticado nelas. Os resultados divulgados pela revista traduzem os dados oficiais fornecidos pelo Ministério, que ressaltava o destaque obtido pela Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, a qual ocupou o 1º lugar dentre as 19 escolas de artífices no país.

O noticiário paranaense reverberou tal conquista, ao mencionar que:

[...] o Brasil, pode-se dizer, possui escolas profissionais apreciáveis e dignas de menção pelo que nelas se faz, destacando-se em primeiro lugar, com a direção brilhante, a do Paraná, seguindo-se as de São Paulo, Rio de Janeiro e outras. Não mentimos dizendo que o decreto n. 7566 foi o mais patriótico da administração passada, a sua importância social é tão grande, que não provoca dúvidas em discussões a respeito; e ninguém melhor a caracterizou do que o ilustre Sr. Dr. Pedro de Toledo com a sua frase feliz: “o Brasil futuro saíra das Escolas de Aprendizes Artífices” (A República, 3 de novembro de 1911).

Também é preciso ressaltar as premiações da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná por ocasião de sua participação na Exposição Internacional de Turim, em 1911, com apenas um ano de funcionamento.

Outro fato relevante: o diretor Paulo Ildefonso d’Assumpção foi convidado pelo Ministério da Agricultura para “reorganizar as Escolas de Aprendizes do norte do país, em viagem de inspeção em 1916” (Queluz, 2010, p. 63). Em Relatório apresentado ao Ministro da Agricultura, José Bezerra, Ildefonso d’Assumpção destaca que visitou as “escolas da Bahia, Aracaju, Maceió, Recife, Paraíba, Natal, Fortaleza, S. Luiz do Maranhão e Belém do Pará” (A República, 08/03/1917). Não realizou a inspeção da escola de Piauí, segundo ele, por falta de tempo. Os Relatórios da inspeção foram publicados no jornal “*A República*” nos dias 07 e 08 de março de 1917, e Paulo Ildefonso d’Assumpção relata:

Embora orientadas por um mesmo regulamento, **essas escolas apresentavam, de fato, os mais diversos aspectos**, sob o ponto de vista de seu funcionamento interno e de seus métodos de ensino. Desde as suas instalações e adaptações, desde a natureza e essência do ensino, desde a formação e subdivisão de suas classes, até as condições técnicas do trabalho oficial, foi necessário tudo investigar e examinar, [...]. (A República, 07/03/1917 – grifos nossos).

Diante de tais afirmações, retomamos o questionamento: “como se faz o artífice no Paraná?”. Iniciamos com a identificação do “lugar” de instalação da escola e do “lugar” que ocupava o primeiro diretor da escola paranaense no cenário nacional.





É importante também examinar as condições materiais e pedagógicas de formação, bem como identificar os alunos que frequentaram os bancos escolares da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, o que faremos no tópico a seguir.

1.2 OUTROS “LUGARES” DE FORMAÇÃO DO APRENDIZ

De acordo com Queluz (2010, p. 61), Paulo Ildefonso era membro do Partido Republicano, “um fiel auxiliar no processo de consolidação da República”. Soube dialogar com o modelo educacional republicano “apropriando-se de alguns de seus conceitos e símbolos”, com vistas à implementação da escola do trabalho. Mas as condições das instalações da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná eram pouco favoráveis, conforme já dito. Já no início do funcionamento da escola, em 1910, foi necessário construir galpões de madeira no pátio interno para o funcionamento das oficinas. Duas imagens foram identificadas no acervo iconográfico da Casa da Memória, da Fundação Cultural de Curitiba, que nos trazem a representação dos “lugares” de ensino-aprendizagem da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná.

O curso primário era obrigatório para os aprendizes que não soubessem ler, escrever e contar; e o curso de Desenho, inicialmente, era destinado para os aprendizes que dele necessitassem para o aprendizado do ofício. Porém esse critério foi alterado a partir do ano de 1911, com a promulgação do Decreto nº 9.070, também conhecido como Regulamento Pedro de Toledo¹⁸.

O aluno aprendiz frequentava as aulas de instrução primária no período da manhã e à tarde ocorriam as oficinas; “As aulas eram desenvolvidas de segunda a

¹⁸ **Pedro de Toledo:** “Paulistano de nascimento, formou-se em Direito pela Faculdade de Recife – PE, no ano de 1884. Voltando para São Paulo, foi procurador fiscal da Tesouraria Provincial de São Paulo em 1885 e, em seguida, delegado e chefe de polícia interino de São Paulo (1889). Foi também comandante interino da Guarda Nacional, no ano de 1893. Passa então a atuar no poder legislativo, como Deputado Estadual entre 1895 e 1910. Nesse período foi fundador e membro da Academia Paulista de Letras, sendo titular da cadeira nº 39. Sua vida pública passa para a área federal, quando ocupa os ministérios da Agricultura (1910/1913) e da Viação e Obras Públicas (1912). Passa então a ocupar a função de embaixador do Brasil, na Itália (1914/1917) e na Argentina (1919/1926). Volta para o Brasil e, em 1932, é nomeado Interventor Federal. Tomou parte ativa no movimento constitucionalista de 1932, sendo Comandante Civil da Revolução Constitucionalista. Organizou um secretariado desvinculado do Governo Federal. Após o episódio de 23/05/1932, quando foram mortos os estudantes Miragaia, Martins, Dráusio e Camargo, cujas iniciais deram origem ao movimento MMDC, foi aclamado Governador Civil da Revolução de 1932. É então aclamado governador pelo povo. Após três meses de luta, São Paulo foi derrotado e Pedro de Toledo deposto, preso e exilado, só retornando ao Brasil em 1934.” Fonte: <https://www.america.org.br/site/personalidade---pedro-de-toledo/53-2gtD-2j9SY-3/atr.aspx> Acesso em: 3 jan. 2024.





sábado, das nove horas da manhã às 4 horas da tarde. As aulas de instrução primária davam-se no período da manhã, entre 9h e 11h30, divididas em 4 aulas de 37 minutos. As atividades de oficina realizavam-se no período da tarde” (Queluz, 2010, p. 22).

A justificativa de Paulo Ildefonso d’Assumpção, ao propor tal implementação, era do entendimento de que seria capaz de “[...] dar ao aprendiz artífice, em quatro anos, o perfeito conhecimento de um ofício e, ao mesmo tempo, a instrução elementar capaz de guiá-lo na vida, fazendo-o apto para o trabalho” (Relatório, 1912, s/n).

Por orientação do diretor, a Escola teria adotado “inovações”, como as projetadas para os grupos escolares, implementadas a partir da última década do século XIX, inicialmente em São Paulo e, posteriormente, nos demais estados da República. O diretor, assim,

[...] adotou o modelo do grupo escolar desde que sua escola fora definida pelo regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices como de nível primário. Buscou adaptar as principais características desta forma de organização, como a graduação do ensino em quatro séries, o ensino simultâneo, a organização de programas de ensino, o método intuitivo, a instituição de um horário escolar e da fragmentação do ensino em diversas matérias (Queluz, 2010, p. 22).

As observações abaixo nos permitem compreender as razões pelas quais o diretor da escola, Paulo Ildefonso d’Assumpção, registrou no Relatório enviado ao Ministério sobre a adoção dessas características de organização do curso primário e no desenvolvimento do ensino de ofícios. Segundo Paulo Ildefonso d’ Assumpção:

A sub-divisão dos alunos por quatro classes; a reprodução progressiva das matérias em séries de gradual e methodico desenvolvimento; a especialização dos professores por matérias de ensino, lecionando, cada um, do primeiro ao último anno, em harmonia com o programa geral de ensino, constituem a benéfica orientação, cujos resultados não nos cançamos de exaltar. Este methodo, de facto, bem merece a atenção da alta administração do Ministerio, jpa que no seis dos que professam a educação da infancia, pela imprensa e pelos órgãos mais autorizados do ensino de muitos Estados foi considerado com admiração e applauso. Quisera-mos, mesmo, vêr bem comprehendido e examinado o seu alcance, por nos parecer que sobreleva vantagem a todos os methodos pedagogicos até agora applicados no Paiz. Para nossas escolas, então, reveste um caracter precioso, pela geenralidade dos conhecimentos que desenvolve no ensino do aluno, pela constante applicação das lições ás noções das cousas, pela facilidade com que os cursos didáticos aprendem e desenvolvem o ensino dos officios, explicando-lhes a tecnologia, a essencia e a forma, na materia empregada e na transformação adquirida (Relatório, 1917, s/p).

O primeiro destaque é à organização graduada do ensino, o qual evidencia os benefícios da adoção da “aplicação das lições às noções das coisas”. A adoção dessa metodologia, segundo o diretor, se dava “pela facilidade com que os cursos didáticos aprendem e desenvolvem o ensino dos ofícios, explicando-lhes a tecnologia, a





essencia e a forma, materia empregada e na transformação adquirida.”

Os estudos de Valdemarin (2000) sobre o Método de Ensino Intuitivo destacam que tal método foi utilizado para “modernizar” a forma de ensinar das escolas em contraposição ao “caráter abstrato e pouco utilitário da instrução” (Valdemarin, 2000, p. 26) até em então praticado nas escolas brasileiras. Esse método, segundo a autora, estimulou e se relacionou com a produção de materiais destinados a alunos e professores, tendo em vista promover mudanças significativas na cultura escolar. Os variados manuais propagados nesse período (Valdemarin, 2000) exemplificavam procedimentos e conteúdos cujo objetivo proporcionariam maior e melhor aprendizagem, pois a concepção epistemológica subjacente ao método proporcionava diversas operações com base nos “sentidos”, principais instrumentos de aprendizagem, sendo, desse modo, um ensino concreto, racional e ativo. Sobre o método intuitivo ou lições de coisas também apresentamos as reflexões de Alcântara (2018):

[...] o método intuitivo generalizou-se, na segunda metade do século XIX, nos países da Europa e das Américas, em contraposição ao ensino livresco, como um método indispensável à renovação do ensino. Na transição do século XIX ao XX, como método intuitivo, o mundo dos artefatos invadiu as escolas. Nesse período, surgem novos tipos de espaços científicos [...] o Gabinete de Física, o Laboratório de Química, o Observatório Astronômico, o Dispensário Farmacêutico, o Teatro Anatômico, o Gabinete de História Natural, o Jardim Botânico. Estes novos espaços de aprendizagem na escola em um contexto cultural de valorização da produção de conhecimento e do aprendizado baseados na observação na experiência, na demonstração física das coisas e dos fenômenos palpáveis (Alcântara, 2018 *apud* Garcia; Souza, 2022, p. 13).

As imagens do interior da escola que foram identificadas no percurso desta pesquisa, e que a seguir apresentamos, demonstram que o diretor Paulo Ildelfonso procurou aparelhar a escola com esse conjunto de artefatos “inovadores” na tentativa de adequá-la aos novos ditames da proposta modernizadora educacional veiculada nos anos iniciais da República.

As Figuras 10 e 11 nos dão a dimensão das características de instalação do prédio, das salas do curso primário e de desenho, bem como dos artefatos escolares disponíveis para o ensino dos aprendizes artífices.

O prédio da Escola de Aprendizes era uma construção de alvenaria, conforme anunciado na reportagem do jornal *A República*: “Nos fundos há uma grande área, também ajardinada e arborizada, pertencente ao mesmo, onde está sendo construído e já em conclusão, o pavilhão das oficinas, dividido em quatro espaçosas salas,





iluminadas e ventiladas por meio de janelas largas.” (A República, 1910, p. 2).

O mobiliário constituiu-se como item fundamental para a organização do espaço escolar, segundo Sousa (2019), que, ao estudar em sua tese intitulada *O mobiliário escolar na instrução pública primária do Pará na primeira República: entre “as vitrines do progresso” e o “estado de ruínas”*, identificou que os mobiliários não só conduziam à disciplina e ao desenvolvimento escolar, como à higiene, colaborando com a saúde dos alunos no cotidiano escolar. Os mobiliários compreendem: armários, quadro, bancos, bancas, carteiras, escrivaninhas, estante, estrado, mesa, cabides, chapeleiros, etc., “Elementos que podem ser compreendidos como parte da cultura escolar e da circulação de saberes” (Sousa, 2019, p. 18).

Destacamos, também, os estudos de Garcia (2020) efetuados em sua dissertação intitulada *Itinerário moveleiro: o provimento material escolar para a instrução primária paranaense anos finais do século XIX e início do século XX*. As reflexões da autora nos permitem adentrar no processo de instalação material da escola na perspectiva de sua institucionalização, no sentido de averiguar o debate sobre a mobília no aparato legislativo, a relação dos sujeitos educacionais com esta materialidade e como as normas de obrigatoriedade do ensino contribuíram para a expansão dos móveis escolares. Tais ponderações ampliam a reflexão dessa introdução dos mobiliários no espaço escolar, sobretudo no Paraná.

FIGURA 10 - SALA DE AULA DO CURSO PRIMÁRIO



FONTE: Casa da Memória – Fundo CEFET- PR - ano 1910 - autor desconhecido.





A sala de aula possuía iluminação natural em uma das laterais, do lado direito. Quanto à iluminação elétrica, observamos apenas duas lâmpadas fixadas no teto da sala e próximas do quadro-negro:

A iluminação era considerada um elemento importante para a saúde dos alunos nas atividades escolares, pois evitaria a miopia e outras moléstias, além da organização das carteiras em fileiras, amplas janelas eram abertas de um só lado para garantir que a luz entrasse apenas pelo lado esquerdo (Sousa, 2019, p. 21).

Ainda quanto à figura 10, a descrição da foto indica que o local era destinado à oferta do curso primário, assim podemos observar as carteiras, quadro-negro e quadros parietais. Na sala de aula não observamos outros artefatos característicos desse período histórico, notadamente, artefatos que demonstrem a adoção do método intuitivo ou “lições de coisas”.

Outro elemento importante na organização da sala de aula era o quadro-negro, que se tornou indispensável para o desenvolvimento da escrita. Os estudos de Barra (2001) destacam que o quadro-negro possivelmente teria surgido entre o final do século XVIII e início do XIX, como um artefato de uso coletivo, vinculado ao ensino da leitura e da escrita, fundamental para o método simultâneo. Bastos (2005) também destaca o lugar privilegiado do quadro-negro, à medida que se introduz o método simultâneo, tornando-o elemento obrigatório na sala de aula. Era por meio dele que os alunos poderiam conhecer as letras, as sílabas, as palavras, os textos e os primeiros cálculos matemáticos.

Destacamos, também, os estudos de Machado (2004) sobre a carteira escolar. Tal artefato pode ser compreendido como um “objeto composto por mesa e banco ou cadeira, unidos ou separados entre si e que faziam parte do mobiliário de uma sala de aula. As carteiras escolares tinham por função servir ao aluno quer na sua atitude de sentado em descanso, quer na sua atitude de trabalho” (p. 187). A sala de aula da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, como podemos observar na imagem (Figura 10), apresenta três fileiras de carteiras escolares duplas.

Esse conjunto de artefatos escolares destacado evidencia que

o itinerário da produção da sala de aula como célula básica do espaço escolar moderno se constitui no engendramento dos processos que envolvem a difusão da leitura e escrita entre as classes populares, a instituição da escola pública e a necessidade de produzir um modo de organização do ensino traduzido na **utilização material básica** requerida para o ofício do ensinar e aprender a ler, escrever e fazer contas (Barra, 2001, p. 122 – grifos nossos).

A sala de aula em questão, como mencionamos, era destinada ao curso





primário. Esse conjunto de artefatos escolares, representado pelas carteiras escolares, o quadro-negro e os quadros murais, evidencia as escolhas adotadas pelo diretor da escola, Paulo Ildefonso d'Assumpção, de instituir um conjunto de inovações da chamada pedagogia moderna.

A adequação dessa mobília é uma temática recorrente nos discursos e manuais pedagógicos das teorias higienistas que vigoravam no país no início do século XX, as quais advogavam mecanismos preventivos de certas doenças e alegavam que a adoção desses princípios eram fundamentais para a aprendizagem. Sousa e Silva destacam: “problemas de coluna e de visão são os mais citados e deviam ser evitados com a adoção de medidas, tais como o controle de incidência de luz na sala de aula, distância entre os olhos e os suportes de escrita e a organização de uma postura adequada facilitada pelo uso de mobiliário adequado” (2016, p. 330).

A introdução desse conjunto de artefatos também estará presente na sala de aula do curso de Desenho, conforme figura 11, a seguir:

FIGURA 11 - SALA DE AULA DO CURSO DE DESENHO



FONTE: Casa da Memória - Fundo CEFET-PR, ano 1910.

Na sala de aula do curso de desenho, observamos um conjunto de mobiliários diferentes da sala do curso primário, sobretudo, as mesas e bancos utilizados para o aprendizado dos alunos. As inovações da pedagogia moderna e a propaganda de adoção do modelo dos grupos escolares estava distante da realidade





da sala de aula dos alunos da Escola de Aprendizes Artífices. Os preceitos higiênicos e pedagógicos difundidos pela pedagogia moderna passaram ao largo da escola. E aqui recuperamos a reflexão de Gizele de Souza (2007), de que existe um contraste entre o existente e o almejado. O existente na sala de aula, como podemos observar na imagem (Figura 11), é constituído por mesas e bancos coletivos; não são carteiras escolares, os bancos não têm encosto, o que certamente não apresentava as condições ergonômicas e higiênicas adequadas, propaladas como um dos preceitos da pedagogia moderna. No local da sala de aula observamos um corrimão, o que demonstra a existência de uma escada. A sala estaria instalada no porão do edifício?

Em cima do armário é possível observar alguns sólidos geométricos para o ensino do desenho. A introdução do ensino do Desenho, de acordo com Cunha (2021), articula-se com a estreita ligação “entre a arte e indústria para o desenvolvimento nacional no final do século XIX, no Brasil” (p. 73). Desse modo, “[...] educar os sentidos e torná-los ativos por meio do desenho, da música, do teatro e da dança na educação popular é o objetivo fundamental da educação estética na formação integral da criança” (Veiga, 2002, p. 412 – 413).

Importante identificar (Quadro 03) quem eram os professores de Desenho e Instrução Primária que atuaram nos anos iniciais na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná.

QUADRO 3 - PROFESSORES DE DESENHO E INSTRUÇÃO PRIMÁRIA DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ – ANO 1910

FUNÇÃO	NOME	DATA DE NASCIMENTO	NOMEAÇÃO
Professor de Desenho	Augusto Huebel	Nascido em 22 de jan. de 1887 – Santa Catarina; Casado.	Nomeado professor de Desenho, em 5 de fev. de 1910.
Professora Primária	Fanny Pereira Marques	Nascida em 6 de abril de 1890 – Paraná; Solteira.	Nomeada professora Primária na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná em 14 de jan. de 1910.

FONTE: Elaborado, pela autora, com base no Relatório do ano de 1910 – Acervo da UTFPR.

Quanto ao método de ensino praticado na Escola e adotado por Ildefonso d'Assumpção, deteremo-nos em sua análise no Capítulo 2, quando realizaremos o aprofundamento no debate sobre o Trabalho Manual e, por consequência, no chamado método *sloydal*.





Outro espaço que merece um “olhar” diferenciado é o pátio escolar. Nos fundos do edifício funcionava o pátio da escola, onde eram realizadas as atividades de lazer, ginástica e o treino militar. O local era utilizado como espaço distinto das aulas, comumente denominado como o local de recreio. Dussel “considera o recreio como um dos dez elementos básicos da escola, na medida em que define os limites entre o interior e o exterior e estabelece espaços com lógicas educativas diferentes das da sala de aula¹⁹” (Dussel, 2019 a, p. 34). Assim, o que se desenvolve no pátio escolar também representa práticas educativas, embora diferentes das desenvolvidas em sala de aula. Na figura 9, os alunos praticam atividade distintas das de sala de aula. Segundo Dussel, “[...] na segunda metade do século XIX, os pátios já tinham certa complexidade como peça arquitetônica dentro dos prédios escolares e começaram a agregar funções diferentes; espaços de encontro, recreação e ginástica²⁰” (Dussel, 2019a, p. 35).

A Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná, apesar de utilizar um prédio que não foi construído originalmente para abrigar uma escola, foi ocupando/utilizando o espaço existente de diferentes maneiras a fim de bem aproveitá-lo. A Figura 12, a seguir, representa uma atividade de formatura dos alunos. Ao aproximar a lente, observamos que cerca de 80% dos alunos estão com os pés descalços, bem como não estão uniformizados. Apesar da condição social, do aprendizado do ofício e do recebimento da verba resultante das Exposições Escolares, os alunos ainda permanecem desprovidos do básico, os sapatos.

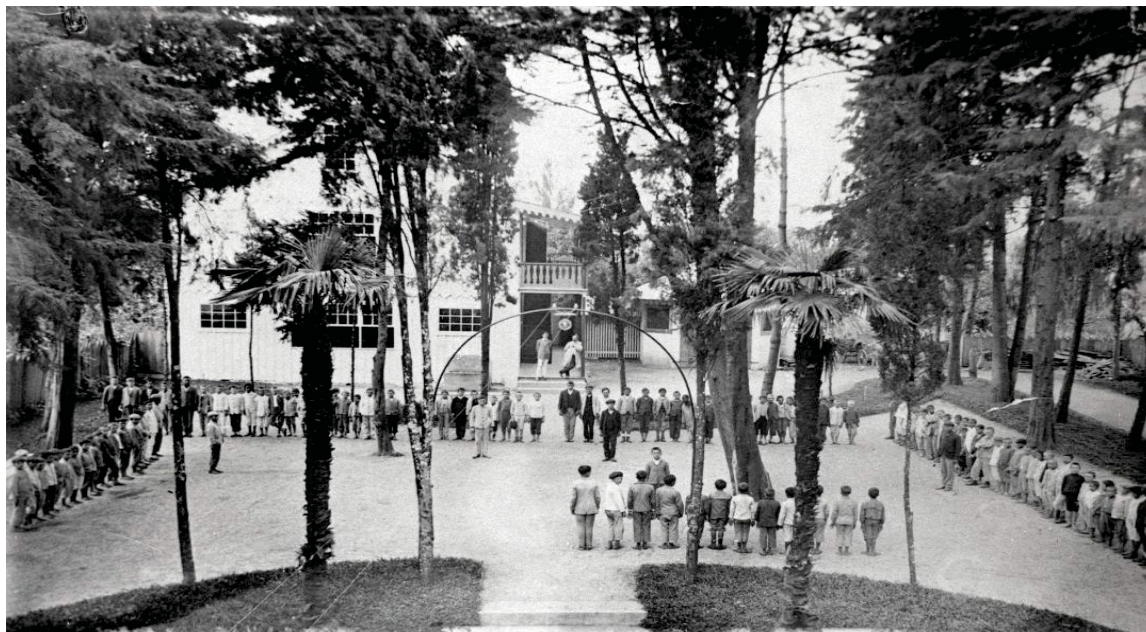
¹⁹ Texto original: “[...] considera al pátio como um de los diez elementos básicos de la escuela, em tanto define limites entre el dentro y el afuera y establece espacios com lógicas educativas distintas a las del aula.” (Dussel, 2019a, p. 34).

²⁰ Texto original: “[...] en la segunda mitad del siglo XIX los pátios ya tenían certa complejidad como pieza arquitectónica dentro de los edificios escolares y empezaban a sumar distintas funciones; espacios de reunion, de recreacion y ejercicio gimnástico.” (Dussel, 2019a, p. 35).





FIGURA 12 - EXERCÍCIOS DE FORMATURA



FONTE: Casa da Memória da Fundação Cultural de Curitiba. Fundo CEFET-PR, 1910.

A descrição da foto menciona que os alunos realizam exercício de formatura, de modo que se torna possível inferir que o grupo de alunos em primeiro plano, na Figura 12, são os formandos. A imagem apresenta três grupos de alunos, o grupo com maior número de estudantes realiza exercícios de ginástica, em primeiro plano, e ocupa toda a extensão do pátio. O segundo e o terceiro grupo estão dispostos ao fundo da imagem e, possivelmente, observam o exercício ginástico. Segundo Dussel (2019a, p.40), “[...] o pátio encontra-se na encruzilhada de várias preocupações que têm dimensão espacial: formação moral, interações coletivas, regulação do tempo, inclusão dos pobres, combinação de estudo e descanso”²¹. A utilização do pátio como local de recreio será revestida numa lógica de premiação e/ou para obtenção de outros comportamentos.

O pátio, como elemento multifacetado do espaço escolar, foi se constituindo como espaço integrante do processo de ensino-aprendizagem. Dussel (2019a) afirma que nas primeiras décadas do século XX o pátio consolida-se como um espaço que estabelece o ritmo escolar, ou seja, aula – recreio – aula.

Meurer (2018), ao analisar os processos que resultaram na chamada “invenção do recreio escolar”, explicita que, no bojo do processo de escolarização da

²¹ Texto original: “[...] el pátio se encuentra en la cruce de varias preocupaciones que tienen una dimensión espacial: la formación moral, las interacciones colectivas, la regulación del tiempo, la inclusión de los pobres, la combinación de estudio y descanso.” (Dussel, 2019a, p. 40).





infância no início do século XX, no Paraná, o ensino deveria promover o “princípio da utilidade para a vida” (Meurer, 2018, p. 64). Ou ainda,

[...] uma preocupação disseminada entre boa parte do professorado paranaense no início do século XX que a escola primária não tivesse a falsa pretensão de encaminhar o ensino para as *‘altas régios’* da cultura das letras, mas que se preocupasse fundamental e devotamente em distribuir por entre a *‘média do povo’* uma *‘pequena cultura’* de abnegação, de patriotismo, e de labor. Formar, enfim, nos limites da vida ativa, prática e útil (Meurer, 2018, p. 65 – grifos do original).

Os exercícios, a alternância de atividades e os minutos de recreio participavam dos tempos escolares porque o pensamento pedagógico apropriara-se das teorias higienistas, que os entendiam como momentos (tempos) de descanso, de repouso da mente, pois a preocupação com a fadiga escolar afetara a concepção e a distribuição do tempo e do trabalho escolar nas três primeiras décadas do século XX (Faria Filho; Vago, 2001). Dito isto,

A EAAPR (Escola de Aprendizes Artífices do Paraná) incorporará a ideia (sic) dos exercícios e minutos de recreação como forma de repouso, descanso físico e mental do trabalho, mas, em contrapartida, havia um uso dos mesmos para impor a ordem e a punição ao forçá-los a permanecerem imóveis em prolongados exercícios de formatura (Pandini, 2006, p. 104).

As fotografias, nos alerta Sontag (2003), armazenam os “momentos” e fixam um determinado instante e oferecem “provas”, testemunham um fato, um acontecimento, ao mesmo tempo em que também se constituem em uma interpretação do mundo. Assim, as fotografias consultadas não evidenciam, a princípio, o pátio como área de lazer ou descanso. A representação de escola como preparação para o trabalho, adotada por Paulo Ildefonso d’Assumpção, no contexto de consolidação do regime republicano, estava no centro do processo de consolidação da escola. A escola surge representada como espaço regulador da ordem e dos hábitos “indesejados” da população “desvalida da fortuna”, ou, como mencionava Paulo Ildefonso em seus Relatórios, de “indisciplina de costumes”. Nesse sentido, os alunos deveriam ser identificados como alunos trabalhadores, disciplinados e ordeiros. Implicitamente, tratava-se da preparação da criança para ser o futuro operário, ou, dito de outra forma, utilizando as palavras de Pandini (2006), a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná deveria ser “o viveiro de homens aptos e úteis”.





1.3 OS APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ

Estava previsto no decreto que seriam aceitos os menores “abandonados material e moralmente”, os “órfãos”, os “deserdados da sorte”, os “desvalidos” e os “desassistidos”. Ou seja, crianças cujas famílias não apresentavam condições de lhes proporcionar educação (Faria Filho, 2001).

Art. 6º. Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo; não sofrer o candidato moléstia infectocontagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de ofício.

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

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

Art. 7º. A cada requerente será apenas facultada a aprendizagem de um só ofício, consultada a respectiva aptidão e inclinação. (BRASIL, 1909).

Para melhor entender o acesso às oficinas da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná no período estudado, apresentamos, na Tabela 1, a faixa etária dos alunos matriculados entre os anos de 1910 e 1918.

TABELA 1 - IDADE DOS ALUNOS DA EAA-PR

IDADE	1910	1911	1912	1913	1914	1915	1916	1917	1918
10 anos	51	22	-	-	-	-	-	-	-
11 anos	43	69	16	-	-	-	-	-	-
12 anos	52	59	97	80	64	50	59	37	-
13 anos	73	70	70	92	68	88	67	68	05
14 anos	-	73	51	51	90	70	82	55	21
15 anos	-	-	55	38	39	50	54	43	12
16 anos	-	-	07	37	27	26	23	36	10
17 anos	-	-	-	06	22	10	14	07	13
18 anos	-	-	-	-	05	08	03	02	04
19 anos	-	-	-	-	-	-	-	01	01
20 anos	-	-	-	-	-	-	-	-	01
Praças Exército	-	-	-	-	-	07	04	-	-

FONTE: Relatórios dos anos de 1910 a 1918 – Acervo da UTFPR. Elaborada pela autora.





Como podemos observar, no primeiro ano de funcionamento da escola, 1910, foram admitidos alunos entre 10 (dez) a 13 (treze) anos de idade. Essa determinação estava prevista no Decreto nº 7.566/1909. No entanto, em 1911, a Escola realizou a matrícula de alunos com 10 (dez) a 14 (quatorze) anos de idade contrariando a nova legislação, o Decreto nº 9.070/1911, que estabelecia a faixa etária compreendida entre 12 (doze) a 16 (dezesesseis) anos de idade. No ano de 1912, também descumprindo a legislação, a direção realizou a matrícula de alunos com 11 (onze) anos de idade. O cumprimento legal de matrícula obedecendo à faixa etária dos alunos prevista no Decreto nº 9.070/1911 somente foi adotado nos anos de 1913 a 1918, isto é, matrícula inicial de 12 (doze) anos de idade. Porém, a faixa etária final determinada por lei também não foi cumprida, pois foram matriculados alunos com 17 a 20 anos de idade, ao contrário dos 16 (dezesesseis) anos estabelecidos na normatização federal.

A gestão do diretor Paulo Ildelfonso d'Assumpção, assim, descumpriu as normas vigentes emanadas pelo Ministério da Agricultura. Curiosamente, reportagem do Jornal *A República* publica ofício do delegado Dr. Ulysses Falcão Vieira solicitando matrícula do aluno Stanislau Sopschenski, de 10 (dez) anos de idade, filho de Stanislau Sopschenski e Veronica Sopschenski, e menciona: “[...] o menor que ora apresento à V. Excia, é um transviado do bom caminho, mas que sob o benefício influxo do trabalho e da aprendizagem ministrados nesse tão notável estabelecimento, tornar-se-á dentro em pouco um cidadão digno e útil” (*A República*, 05/05/1913). No ofício, consta ainda que o pedido de matrícula se deve ao fato de “que bem denota o seu empenho em salvar essas infelizes crianças abandonadas ao vício pela criminosa desídia dos mais responsáveis por elas” (*A República*, 05/05/1913). Embora, pelo que conste no quadro de matrículas, no ano de 1913 o aluno de 10 (dez) anos de idade não tenha sido matriculado, a julgar pelo conteúdo da reportagem, é possível que o não cumprimento das normas para faixa etária se deva a recorrentes solicitações para matrículas de alunos fora do padrão estabelecido no decreto.

Outro fato que também merece destaque é a nacionalidade dos pais e alunos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná. Ao examinarmos os Relatórios do Diretor encaminhados ao Ministério da Agricultura (1910 a 1926), observamos a preocupação do Diretor em evidenciar esse fato e constatamos que a maior incidência de matrícula de alunos, depois de pais brasileiros, era a de nacionalidade italiana. Em terceiro lugar vinham os descendentes de pais alemães. No ano de 1910, foram matriculados 112 alunos descendentes de pais brasileiros, 44 alunos filhos de pais





italianos e 8 alunos de pais cuja origem era alemã. Com poucas variações numéricas, os filhos de italianos e alemães ocuparam, depois dos de brasileiros, o maior índice numérico de matrículas durante o período estudado (1910 a 1926). Com menor incidência, também observamos as seguintes nacionalidades: Espanhol, Austríaco, Francês, Sírio, Russo, Suíço, Sueco, Inglês, Prussiano, Polonês e Português.

Pandini (2006, p. 42), em sua análise da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, entende que, com a proposta de oferecer formação primária e para o trabalho, a escola pretendia disciplinar dois grupos específicos que, embora pudessem condensar o adjetivo de “perigosos”, não deixavam de ser heterogêneos: os imigrantes e os pobres.

No Relatório de 1915, o Diretor Ildefonso d’Assumpção menciona que:

Nos Estados do Sul da República, onde o elemento estrangeiro avulta no seio da população, uma circunstância que não deve ser desprezada é a origem e nacionalidade dos elementos que entram na composição das classes de aprendizes, e por isso, tenho, ano por ano, apresentado estatística respectiva dos alunos matriculados nesta escola. É de notar, de fato, que mais de 25% dos menores que frequentam este estabelecimento são de origem estrangeira (Relatório, 1915).

Os aprendizes de origem estrangeira somavam um terço dos alunos matriculados, e, como mencionamos, eram oriundos de etnias bastante diversas. De acordo com Queluz (2000), o crescimento populacional da cidade de Curitiba entre os anos de 1899 e 1910, respectivamente, foi exponencial, aumentando de 24.453 para 60.800 habitantes. Esse crescimento deveu-se à chegada de imigrantes na capital paranaense.

O processo de imigração europeia para o Paraná intensifica-se em 1853, com a emancipação política do estado. As Províncias de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul foram as mais procuradas pelos europeus. Em decorrência da movimentação de imigrantes na região sul do país, dá-se o processo da migração interna que resultará no enriquecimento do quadro populacional curitibano. “Registrou-se um surto demográfico não apenas urbano, mas sobretudo rural, surgindo uma paisagem nova, constituída de pequenas propriedades de imigrantes que espontaneamente se fixaram nos arredores de Curitiba” (Balhana, 1996, p. 42).

A política de imigração no Paraná, diferentemente de outras províncias, não se restringiu, unicamente, a suprir a carência da mão de obra escrava, ela também criou uma agricultura de abastecimento e de ocupação do território. O Governo Provincial, nesse sentido, põe em prática um plano de colonização baseado no





estabelecimento de colônias agrícolas nos arredores dos centros urbanos, “com o estabelecimento de numerosos núcleos coloniais situados a distâncias que variam de dois, três ou mais quilômetros, até um raio de, mais ou menos, trinta quilômetros do centro urbano da Capital paranaense” (Balhana, 1996, p. 42).

Os grupos de imigrantes que compunham as colônias na capital paranaense compreendiam as seguintes nacionalidades: alemães, italianos, poloneses, franceses, suíços, ingleses e outros efetivos menores. Os resultados satisfatórios observados na colonização das cercanias de Curitiba estimularam novas iniciativas colonizadoras. Desse modo, observamos, no ano de 1875, um intenso processo de imigração italiana no Paraná (Scarpim, 2017, p. 10). As colônias instaladas nas proximidades da Capital, Curitiba, encontraram clima ameno, a inexistência de moléstias tropicais, a existência de terrenos férteis e a facilidade de escoamento da produção agrícola, fatores que promoveram êxito do programa de colonização. (Scarpim, 2017, p. 11). “Das 45 colônias que contavam com a presença de italianos no final do século XIX e início do século XX no Estado foram destacadas aquelas de Água Verde, Pilarzinho e Santa Felicidade como sendo as mais ricas e prósperas pelo fato de serem as maiores e estarem localizadas em posição favorável ao desenvolvimento econômico” (Scarpim, 2017, p. 16).

Segundo Bertucci (2011, p. 01), “na virada para os anos 1920, o total de imigrantes no Paraná somaria aproximadamente 60.000 indivíduos e cerca de 40.000 destes imigrantes viviam na região (rural e urbana) da Capital”. Nesse contexto, a busca por qualificação profissional com vistas à empregabilidade em fábricas e oficinas, ou seja, para inserção no sistema produtivo local, torna-se uma necessidade.

De acordo com Boschilia (2007), viver a experiência do mundo do trabalho, logo após ter acabado o curso primário, fazia parte da vida de praticamente de todos os filhos de imigrantes. Eram criadas expectativas diferenciadas em relação ao trabalho masculino e feminino. Os rapazes precisavam aprender um ofício que garantisse sua sobrevivência e a de sua futura família, enquanto que para as moças era “permitido” trabalhar até a chegada do casamento. Ainda, segundo Boschilia (2007), seguindo a cultura de seus países de origem, os meninos deixavam o sistema doméstico de produção para aprender um ofício. O fato dos núcleos de imigrantes estarem próximos aos centros urbanos, aliado ao fato de as famílias serem numerosas, segundo Boschilia (2007), tornou possível a esses grupos a conjunção de





atividades rurais e urbanas.

O projeto civilizador ensejado com a República, no final do século XIX e início do século XX, introduzirá novas estratégias de reconhecimento do trabalho como mais novo elemento socializador e moralizador, e o uso da mão de obra estrangeira europeia assume contornos desejáveis de “sinônimo de civilização e de progresso, os imigrantes foram incorporados nas várias atividades produtivas oferecidas por um mercado em expansão.” (Araújo, 2011, p. 172). Ainda, de acordo com Araújo (2011), “o trabalhador nacional pobre, além de inferiorizado e até mesmo ignorado como membro integrante da dinâmica sociocultural da população [...], era visto como destituído de qualidades que pudessem concorrer com a mão de obra estrangeira” (Araújo, 2011, p. 172). Nesse sentido, os imigrantes tornavam-se mais adequados para atender às regras disciplinares das fábricas, ao contrário da mão de obra dos trabalhadores nacionais, denominados de “indisciplinados para o trabalho regular”.

Os destaques e observações realizadas pelo Diretor Ildefonso d’Assumpção sobre as matrículas dos filhos de imigrantes na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná vai ao encontro desse projeto civilizatório republicano dos anos iniciais do novo regime. O Diretor menciona: “[...] no geral, as diferentes colônias aqui estabelecidas têm em manter o ensino próprio particular com a intenção egoística de transmitir às novas gerações os hábitos, sentimentos e idiomas inerentes aos seus países de origem” (Relatório, 1915). Em razão disso, justifica que “a afluência, pois, desses elementos na escola de aprendizes artífices é a demonstração de que o ensino aqui ministrado conseguiu atrair a atenção de todos os núcleos da população, vencendo a objeção, sempre levantada, sobre a eficácia do ensino oficial” (Relatório, 1915). A análise do Diretor obviamente recai na eficiência do ensino praticado na escola, todavia, é prudente assinalar que nesse período se observa um forte apelo do recém-regime republicano de forjar uma identidade nacional. Associado ao crescimento do elemento estrangeiro e ao discurso republicano de consolidação da unidade nacional e de incentivo de nacionalização do elemento estrangeiro, Paulo Ildefonso d’Assumpção registra:

[...] neste estado, cuja laboriosa e ativa população se reparte por origens tão diversas, formada de elementos étnicos tão distintos e que procuram segregar suas gerações mantendo escolas próprias e se esforçando pela conservação de suas tradições trazidas de além-mar, sem a intromissão, que seria patriótica, por parte do Governo, para atenuar tal esforço em bem da comunhão nacional [...] (Relatório, 1914).





O cronista Nestor Victor²² também destaca a incidência de alunos estrangeiros nas escolas, inclusive na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, em sua crônica publicada em 1912. Além dos alunos estrangeiros nas escolas de Curitiba, faz menção ao número de alunos negros matriculados na Escola de Aprendizes Artífices, denominados, à época, de alunos de “cor”.

Achei a Escola de Aprendizes Artífices organizada muito praticamente, como convém [...]. Uma das minhas mais gratas impressões nessas rápidas visitas às escolas de Curitiba, foi a que tive com o aspecto da população infantil: ela é um espelho ridendo que reflete as felizes condições do cruzamento em via de realização entre os diferentes povos cujos representantes são atraídos para aquele abençoado solo. É um lindo espetáculo sob tal aspecto principalmente o da loura multidão que representam os pequenos alunos do jardim da infância onde estive. A gente de cor entra ali apenas numa proporção de 2 a 3 por 100. E é interessante verificar pelo livro de matrículas, **como fiz, naquele estabelecimento e nas escolas primárias, a origem daquelas crianças referentes às nacionalidades: brasileiros, italianos, polacos, alemães, austríacos, espanhóis, turcos, belgas, franceses, suecos, ingleses**, é o que se lê, inquirindo da respectiva paternidade. Apenas os alemães, que dispõem de escolas brasileiras. Há pelo contrário muito maior número de brasileiros nas escolas deles, e estas infelizmente mal ensinam o português, quando ensinam. Até na **Escola de Aprendizes Artífices vamos encontrar uma fraca proporção de gente de cor, a de 20-25 por 100**, quando muito. Ainda no tempo da escravatura em Curitiba havia menos sangue africano do que na marinha. Dos 6.533 habitantes que tinha Paranaguá, em 1853, segundo os dados oficiais eram mulatos e pardos 1.109, e pretos, 1.274; por conseguinte ao todo, quase 40%. Dos 5.819 habitantes de Curitiba, eram mulatos e pardos 955, eram pretos 762, conseqüentemente, ao todo, muito pouco mais de 30% (Victor, 1996, p. 134-

²²**Nestor Victor dos Santos** era filho de Joaquim dos Santos e de Maria Mendonça dos Santos. Nasceu no dia 12 de abril de 1868, em Paranaguá (PR). Após completar o primário, mudou-se para Curitiba, onde estudou no Instituto Paranaense. Fez parte da campanha de libertação dos escravos, como secretário da Confederação Abolicionista do Paraná. Foi um dos fundadores do Clube Republicano de Paranaguá, do qual foi secretário. Em 1888, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde frequentou o Curso Anexo à Escola Politécnica do externato João de Deus. Recusou o cargo de oficial de gabinete de Américo Lobo, então presidente do Paraná, passando a chefiar o “Diário do Paraná”, periódico oposicionista. Desgostoso com a política reinante, seguiu viagem de negócios pelo interior de Santa Catarina. De volta ao Paraná, permaneceu em Paranaguá. Em 1891, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde trabalhou na imprensa. Exerceu os cargos de secretário da Companhia Metropolitana do Paraná; vice-diretor do Internato do Ginásio Nacional, onde lecionou várias disciplinas, bem como História do Brasil no Liceu Francês. Publicou em 1897 o primeiro livro *Signos* (contos); depois, uma monografia sobre Cruz e Souza, que faleceu no dia 19 de março de 1898, e o curto poema *Cruz e Souza; A Hora, Transfigurações* (versos); *A crítica de ontem; Paris, A terra do futuro; O elogio da criança; Três romancistas do Norte*; elogio dos mortos José Veríssimo, Dias da Rocha Filho e Farias Britto; *Carta ao Paraná; O elogio do amigo*, etc. Colaborou nos periódicos *Cidade do Rio, Jornal do Comércio, O País*, etc. Em 1902 Nestor Victor partiu para a Europa como correspondente de *O País* e do *Correio Paulistano*. Também trabalhou no Consulado do Brasil em Paris. Fazia traduções e revisões para a livraria Garnier. Ao rebotar a grande guerra em 1914, Nestor Victor foi um dos fundadores da Liga Brasileira Pelos Aliados, da qual foi o primeiro- secretário. Ao final da luta foi condecorado pelo Rei da Bélgica. Em 1917 foi eleito deputado estadual para o Congresso Legislativo do Paraná, sendo reeleito para o biênio seguinte. Mudou-se mais uma vez para o Rio de Janeiro, onde integrou o corpo docente da Escola Superior de Comércio. Pertenceu à Sociedade de Geografia do Rio e ao Centro de Letras do Paraná. Faleceu no dia 13 de outubro de 1932, no Rio de Janeiro.” Disponível em: <http://www.assembleia.pr.leg.br/deputados/perfil/nelson-victor-dos-santos> . Acesso em: 14 abr. 2023.





5 – grifos nossos).²³

Embora o cronista Nestor Victor afirme que o número de alunos negros matriculados na Escola seja de 20% a 25%, e que esse contingente demonstra “uma fraca proporção” de negros frequentando o espaço escolar, o índice não era tão pequeno. De acordo com Pandini (2006, p. 44), o número expressivo de alunos “de cor” compondo o quadro de aprendizes pode ser atribuído à população pobre que buscava a Escola. Na narrativa de Nestor Victor também estava presente a representação do discurso que negava a presença de negros na capital paranaense.

Eliane Peres (2002), em seu artigo *Sob(re) o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação no tratamento das questões étnico-raciais*, analisa a presença de alunos negros em uma escola que funcionava na Biblioteca Pública de Pelotas, no Rio Grande do Sul, no final do século XIX. A documentação consultada não apresentava nenhum registro da condição racial dos alunos. Só foi possível à autora constatar a presença de negros quando realizou o cruzamento com outras fontes. Essa prática de apagamento e de invisibilização dessa população era comum em várias regiões do país.

Fonseca (2007), em sua tese de doutoramento, explicita que, diferentemente das análises da historiografia tradicional, que invisibilizou a presença dos negros nos bancos escolares, as pesquisas recentes vêm demonstrando e destacando a presença dos negros nos diferentes momentos de construção do projeto educacional brasileiro. Ainda, esclarece:

Utilizamos o termo negro, que é, uma categoria que cada vez mais ganha reconhecimento e significados nas análises sobre a sociedade brasileira, mas não deixaremos de abordar os termos particulares que denominavam diferentes extratos da população negra, ou seja, tentaremos apreender o que significava ser preto, pardo, crioulo e cabra (Fonseca, 2007, p. 12).

Os usos dessas terminologias estão associados às múltiplas formas utilizadas para inviabilizar a presença de negros na constituição da sociedade brasileira, da mesma forma, se constituem em práticas sociais diferenciadoras e classificadoras da população negra. Fonseca (2007) esclarece que “os crioulos [...] tratava-se de um termo para diferenciar os negros nascidos no Brasil dos africanos.” (p. 126). Já o termo “pardo” era utilizado para celebrar o processo de imigração e branqueamento da população negra. O termo “cabra” podia significar uma miscigenação, mas também

²³Consultamos uma publicação da Coleção Farol do Saber, divulgada pela Fundação Cultural de Curitiba.





“atribuía a alguns indivíduos uma certa incapacidade de se tornar civilizados” (p. 122). Já o termo “preto” era utilizado de “forma genérica os descendentes de africanos” (p. 118).

Podemos afirmar que esse procedimento de invisibilidade da população negra nos bancos escolares da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná também foi adotado pelo Diretor Paulo Ildefonso d’Assumpção, ao dar ênfase exclusivamente aos filhos de imigrantes. Em termos quantitativos, o número de imigrantes europeus superava o contingente dos chamados alunos “de cor”. É possível verificar essa proporcionalidade e as características sociais dos alunos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná por meio da Figura 13, a seguir. É exemplar a foto que foi publicada no periódico da Fundação Cultural de Curitiba que trata da presença negra na capital paranaense. Os autores se utilizam da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná para destacar a presença negra na capital paranaense no início do século XX, bem como para enfatizar a temática do trabalho destinada a essa população.

FIGURA 13 - OS ALUNOS DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ - 1910



FONTE: Coleção UTFPR. Acervo: DPC/FCC.²⁴

²⁴ Disponível em: [http://www.fundacaoculturaldecuitiba.com.br/pub/file/pp_livro_presencanegra_web%20\(1\).pdf](http://www.fundacaoculturaldecuitiba.com.br/pub/file/pp_livro_presencanegra_web%20(1).pdf) . Acesso em: 23 abr. 2023.





A imagem retrata a vista interna do edifício principal onde funcionou, a partir de janeiro de 1910, a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, junto à Praça Carlos Gomes. Na foto, aparecem na sacada, no piso superior, o diretor, Paulo Ildefonso d'Assumpção, quinto da esquerda para a direita, bem como funcionários e mestres da escola. No térreo, os alunos. A imagem nos proporciona uma visão panorâmica do espaço e, acima de tudo, dos alunos, sendo possível notar muitos alunos negros, ou, como denominavam à época, “de cor”. Ela explicita a separação entre os mestres e os alunos através do distanciamento físico, mas que simbolicamente é decorrente da ascensão social.

Consideramos que o ingresso dessa população na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, decorre da possibilidade de acesso à escolaridade formal ao criar mecanismos da criação de positividade do trabalho como um instrumento de civilidade e de progresso.

Por fim, de acordo com Araújo (2011, p. 201), “o suposto ‘reconhecimento’ da criança desvalida inaugura uma série de ordenamentos legais que vão se desdobrar na criação de institutos disciplinares, asilos, casas correccionais etc.”. Também é importante destacar que alguns mestres eram estrangeiros e o Diretor, Paulo Ildefonso d'Assumpção, um homem negro.

1.4 A EVASÃO ESCOLAR

Os resultados escolares das Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil e, conseqüentemente, no Paraná, não eram animadores, conforme dados publicados pelo Ministério da Agricultura (Tabela 2). Esses dados demonstravam que o número de alunos concluintes era muito reduzido, por exemplo, apenas 16 alunos no ano de 1915.





TABELA 2 - ESTATÍSTICA DE MATRÍCULAS E ELIMINAÇÕES DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ – ANO 1915

	1º	2º	3º	4º	TOTAL	1º	2º	3º	4º	TOTAL
ALFAIATE	43	33	4	5	85	-	-	-	-	-
SELEIRO E TAPECEIRO	27	9	4	2	42	-	-	-	-	-
MARCENEIRO	52	23	4	4	88	-	-	-	-	-
SAPATEIRO	19	10	9	3	35	-	-	-	-	-
SERRALHEIRO	39	10	3	2	55	-	-	-	-	-
PINTURA DECORATIVA	4	4	4	-	10	-	-	-	-	-
TOTAL	184	89	26	16	315	-	-	-	-	-
CURSO PRIMÁRIO	185	88	26	16	315	55	37	20	-	108
CURSO DE DESENHO	185	88	26	16	315	55	37	20	-	108

ARTEFATOS PRODUZIDOS: MESAS, CADEIRAS, ESTANTES, QUADROS, SAPATOS, BOTINAS, TERNOS, EIXOS, CHAVES, FERRAMENTAS PARA JARDIM, ETC., TUDO NA IMPORTÂNCIA DE 5:507\$200.

FONTE: Relatório do Ministro da Agricultura, 1915, p. 109. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

Os dados apresentados demonstram que os alunos paranaenses eram duplamente excluídos, fosse pela condição social ou pelo processo de exclusão provocado pela escola.

Santos e Afonso (2022) destacam que a problemática da evasão escolar também se fez presente na Escola de Aprendizes Artífices de Natal, RN: “Em 1916, formaram-se três alunos; no ano seguinte, cinco alunos; em 1919, um recorde: oito alunos formados! Os números não eram mais animadores nas outras Escolas do gênero espalhadas pelas capitais brasileiras” (Santos; Afonso, p 212).

Celso S. Fonseca (1986) apresenta um quadro esquemático relativo à eficiência das Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil, considerando os dados de matrícula, frequência e evasão em cada um dos estados no ano de 1910.



TABELA 3 - AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES NO ANO DE 1910: MATRÍCULAS, FREQUÊNCIA E EVASÃO ESCOLAR

ESTADO	MATRÍCULA	FREQUÊNCIA	EVASÃO
Amazonas	33	18	45,5
Pará	160	74	53,7
Maranhão	74	56	24,3
Piauí	52	28	46,2
Ceará	128	55	57,0
Rio Grande do Sul	151	86	41,7
Paraíba	143	112	21,7
Pernambuco	70	46	34,3
Alagoas	93	60	35,5
Sergipe	120	69	42,5
Bahia	40	30	25,0
Espírito Santo	180	52	71,1
Rio de Janeiro	209	145	30,6
Minas Gerais	32	24	25,0
São Paulo	135	95	29,6
Paraná	219	153	30,1
Santa Catarina	100	59	41,0
Goiás	71	29	59,2
Mato Grosso	108	57	47,2
TOTAL GERAL	2.118	1.248	

FONTE: Celso Suckow Fonseca. História do ensino industrial no Brasil, p, 169.

Os dados citados demonstram que a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná possuía o maior número de matrículas se comparada com as demais escolas da União, 219 matrículas. Em segundo lugar aparece o Rio de Janeiro, com 209 alunos matriculados; e em terceiro lugar, o Espírito Santo, com 180 alunos matriculados. Os índices de frequência não eram satisfatórios e foram devidamente indicados nos dados da evasão escolar. O estado do Espírito Santo apresentou o maior índice de evasão, 71,7%, seguido pelos estados de Goiás, com 59,2%, e do Ceará, com 57,0%. O Paraná apresentou também elevados índices de evasão, com 30,1%.

A problemática da evasão e da baixa assiduidade às aulas já era observada desde a inauguração da escola no ano de 1910, como mencionamos anteriormente corroborados pelo Relatório de 1910 do Diretor, Paulo Ildefonso d'Assumpção: "uma das maiores dificuldades que tenho encontrado para vencer no trato com os alunos é



subordiná-los à assídua frequência escolar.” (Relatório, 1910, p. 10). Naquele ano, além dos fatores sociais, o Diretor também ressaltou as questões epidêmicas decorrentes da varicela e da escarlatina, pois cerca de 50% dos alunos ficaram afastados em decorrência das moléstias.

Já como descrito no Relatório do ano de 1917, que se prolongou para o início do ano de 1918, o problema de assiduidade foi provocado pela epidemia de febre tifoide. Na verdade, as aulas foram paralisadas em decorrência da epidemia. O Diretor Ildefonso d’Assumpção registra os efeitos da paralisação:

[...] quase completamente paralisados nos últimos meses, não sendo possível efetuar os exames, adiados para o início do corrente ano. [...] por essa razão, também, sofreu grandemente a produção das diversas oficinas desta escola e a frequência escolar devendo ser relaxada, em vista da causa que determinou a suspensão do funcionamento de todos os estabelecimentos de ensino deste estado (Relatório, 1918, p. 13).

Assim, de acordo com Queluz, “diversas epidemias os atingiam com maior intensidade. A varicela e a escarlatina em 1910, tifo em 1917, gripe espanhola em 1918, provocaram a interrupção das aulas” (Queluz, 2010, p. 58).

De volta ao relatório de 1910, o diretor também reafirma como determinante da baixa frequência às aulas a igualmente “baixa vigilância paterna” e a falta de policiamento nas ruas que, segundo ele, propiciam a “vagabundagem na mais deplorável ociosidade”.

São tantas as causas que motivam a falta de presença do aluno, que os esforços dirigidos a combatê-los excedem sempre os resultados alcançados. De um lado são as causas exteriores, alheias aos remédios escolares, a distância, os trabalhos e indústrias caseiras, as doenças e a falta de vigilância paterna. Do outro lado é o ócio, a negação à disciplina escolar, a repugnância dos horários (Relatório, 1910, p. 12).

Ainda no Relatório do ano de 1910, o Diretor relata os procedimentos adotados na escola para superar o problema de assiduidade dos alunos: “estabelecendo correspondência diária com os responsáveis por meio de *cupons* de presença que os alunos recebem ao sair da aula ou da oficina, com o carimbo do dia, e com os quais devem apresentar em suas casas, como senha de presença” (Relatório, 1910, p. 13). Outra medida adotada foram as

[...] constantes revistas diárias, constatando as faltas da véspera, indagando das suas causas, impondo pequenas penas, como restrição nas horas de recreio, exercícios prolongados de formatura, e, mais que tudo, o incitamento da emulação e amor ao trabalho infantil (Relatório, 1910, p. 15).

No Relatório do ano de 1911, o Diretor Ildefonso d’Assumpção retoma o debate sobre a frequência escolar, afirmando: “não há corretivo bastante, dentro das





linhas regulamentares, para trazer os aprendizes à desejada assiduidade no trabalho das oficinas e na assistência dos cursos noturnos. ” (Relatório, 1911). E, mais uma vez, justifica que a evasão e baixa assiduidade decorrem exclusivamente de fatores externos, ao afirmar: “a necessidade ou a ambição do ganho é o que mais desvia os alunos das suas obrigações escolares, uns influenciados pelos próprios pais, outros desejosos de auferirem pequenas gorjetas, prejudicando a regularidade dos próprios estudos em detrimento dos progressos da escola” (Relatório, 1911, p. 14).

Em ofício enviado ao presidente da Associação Comercial do Paraná em 1911, o diretor manifesta sua preocupação de absorção dos alunos pelas indústrias e oficinas locais:

Preocupa-me neste momento o fato de nos estarem sendo desviados dos cursos desta escola, por indústrias estabelecidas nesta capital, justamente os alunos que alcançaram maior sucesso no aprendizado do primeiro ano, alunos cujos serviços estão sendo explorados até gratuitamente. Nesta emergência, denunciando-vos o que se passa, venho solicitar do vosso patriotismo e do alto prestígio dessa ilustre corporação que esta queixa entre nos assuntos de suas cogitações, tão justa ela me afigura (EAA-PR - Ofício 254 – 26/01/1911).

A solução para resolução da problemática da evasão, de acordo com o Diretor, seria: “em vez de instituir-lhes salários mais ou menos remunerados, criar-lhes o regime de um internato, aproveitando esse mesmo salário para sustentação diária de cada aprendiz” (Relatório, 1911, p. 12). Não identificamos na documentação produzida pela escola que tal empreitada tenha sido adotada, entretanto, algumas outras ações foram desencadeadas para reverter e/ou minimizar índices de evasão no estado do Paraná.

De acordo com Pandini (2006),

para obter a assiduidade desejada assegurava ainda a ausência de castigos corporais. Ao invés disso buscava servir-se de outras estratégias como: permitir que as crianças pudessem “recrear-se no amplo e belo pátio da escola nos intervalos de trabalho”; permitir a confecção de pequenas obras que necessitassem para o seu uso e para sua casa. Por outro lado, havia o estabelecimento de correspondência diária com os responsáveis para averiguarem a frequência dos filhos nas aulas e oficinas; as revistas diárias, as pequenas penas; as restrições nas horas de recreio; os exercícios prolongados de formatura e as multas e descontos no recebimento das diárias (Relatórios 1910 e 1913 *apud* Pandini, 2006, p. 105).

Outra medida instituída para minimizar a problemática da baixa frequência escolar e também das constantes reclamações dos mestres em relação aos salários foi instituída com a promulgação do Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911, que exarou um novo regulamento às escolas de aprendizes artífices, prevendo a





organização de associações de cooperativas e de mutualidade.

Art. 28. Os diretores promoverão a **organização de associações cooperativas e de mutualidade** entre os aprendizes, elaborando para esse fim as necessárias instruções, que submeterão à aprovação do ministro, dentro do prazo de 90 dias da publicação deste regulamento.

§ 1º Os alunos do 1º e 2º anos perceberão, respectivamente, as diárias de 100 e 200 réis, destinadas exclusivamente à sua contribuição à Caixa de Mutualidade.

§ 2º Os do 3º e 4º anos perceberão, respectivamente, as diárias de 600 e 800 réis, sendo-lhes facultado contribuir ou não para a Caixa de Mutualidade (Brasil, 1911 - grifos nossos).

O texto do Decreto 7.566/1909, que criava as Escolas de Aprendizes Artífices, já previa a destinação da renda líquida de cada oficina, que deveria ser repartida em 15 cotas iguais: uma para o diretor, quatro para o mestre, e dez distribuídas para todos os alunos das oficinas. Essa determinação é alterada pelo Decreto nº 9.079/1911, conhecido como Regulamento Pedro de Toledo, que, à época, era Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio. O Decreto nº 9.079/1911 instituiu nova organização às Escolas de Aprendizes Artífices, como a reestruturação dos cursos profissionalizantes em quatro anos, com dez meses de duração e aulas diárias de até quatro horas para os alunos das duas primeiras séries, e de seis horas para as duas últimas séries. A idade de admissão também foi alterada para o mínimo de doze e máximo de dezesseis anos. No artigo 28, previa a organização de associações cooperativas e de mutualidade. Esse conjunto de medidas e, sobretudo, a criação das caixas de mutualidade objetivavam conter a evasão escolar, facilitar a produção e aumentar a renda das oficinas.

A Cooperativa e a Caixa de Mutualidade da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná foram instituídas após eleição do vice-presidente e tesoureiro em sessão solene no salão nobre da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, às 12 horas do dia 19 de novembro de 1912. Foram eleitos para ocupar a vice-presidência o mestre João Leandro Rodrigues da Costa, da oficina de alfaiate, com 8 votos, e, para tesoureiro, Carlos Gaertner, mestre da oficina de seleiro. Ficou acordado que o Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Pedro de Toledo, e o Presidente do Estado, Carlos Cavalcanti, seriam os membros honorários. Ficou também decidido o dia da posse da diretoria, a ser realizada no dia 30 do mesmo mês (Livro Ata – Termos de Posse da EAA-PR, 1912, p. 01-04).

Esse conjunto de medidas com vistas a minorar o problema da evasão escolar





não surtiu o efeito esperado. Além dos fatores sociais e econômicos das famílias dos aprendizes, a distância entre a casa e a escola e a vestimenta inadequada, outro fator determinante, segundo Queluz, deveu-se à “pressão do mercado sobre estes menores. Existem indícios da absorção de parte destes jovens aprendizes, logo nos primeiros anos de curso, por indústrias e oficinas locais, a procura de mão de obra barata e razoavelmente qualificada” (2010, p.58). Em Ofício enviado à Associação Comercial do Paraná, o Diretor manifesta a “contratação” prematura e indevida dos alunos da Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná:

Preocupa-me neste momento o fato de nos estarem sendo desviados dos cursos desta escola, por indústrias estabelecidas nesta capital, justamente os alunos que alcançaram maior sucesso no aprendizado do primeiro ano, alunos cujos serviços estão sendo explorados até gratuitamente. Nesta emergência, denunciando-vos o que se passa, venho solicitar do vosso patriotismo e do alto prestígio dessa ilustre corporação que esta queixa entre nos assuntos de suas cogitações, tão justa ela se me afigura (Ofício nº 254, 26/01/1911).

Efetivamente, o pedido não logrou o resultado esperado. As indústrias e oficinas locais permaneceram utilizando a mão de obra dos alunos da escola, pagando baixíssimos salários e submetendo-os a condições muito desfavoráveis de trabalho. Entretanto, essa lógica do mercado passa a fazer parte do discurso do Diretor da Escola, quando afirma, anos depois, em 1917 que: “já podemos contar por centenas o número de aprendizes desta escola que encontram ocupação remunerada nos estabelecimentos industriais deste estado contando-se mesmo alguns como chefes e proprietários de oficinas em diversas cidades” (Relatório da EAA-PR, 1917, s/p). Diante desses vestígios, retomamos a frase “Como se faz o artífice no Paraná? ”.

Nossa análise, a seguir, busca compreender o conceito de Trabalho Manual adotado na escola. Qual a concepção de Trabalho Manual adotada na preparação dos aprendizes artífices? O debate sobre o Trabalho Manual advém de que concepção? Essas e outras questões nortearam o percurso da nossa próxima narrativa.

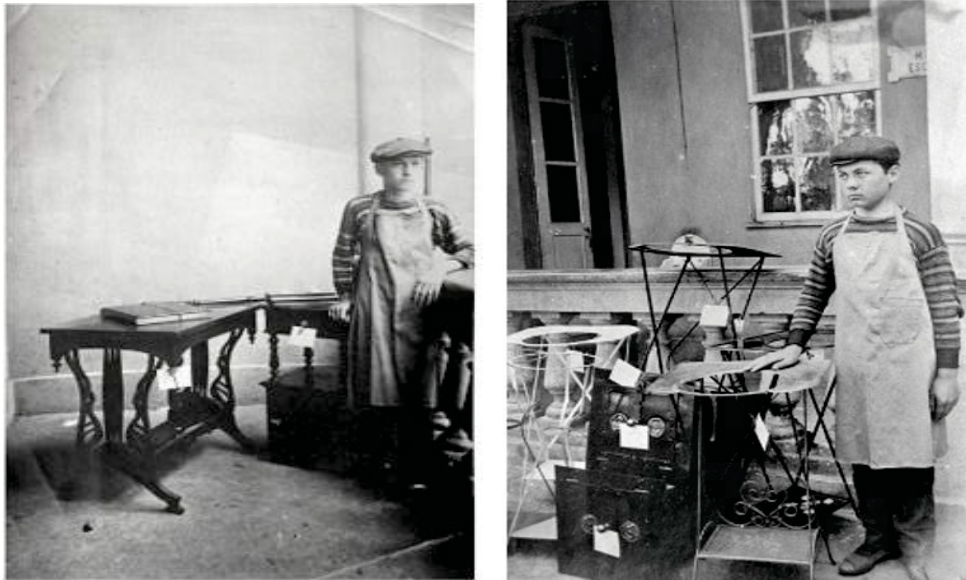




CAPÍTULO II

O TRABALHO MANUAL: UM MÉTODO PARA O ENSINO DE OFÍCIOS ARTESANAIS ?

FIGURA 14 – ALUNOS E OS ARTEFATOS



FONTE: Casa da Memória da Fundação Cultural de Curitiba – Fundo CEFET- PR, 1910.





Os alunos e os artefatos. A imagem do lado esquerdo retrata o aluno Viriato Gomes com os artefatos produzidos na Oficina de Marcenaria. A imagem do lado direito, o aluno Luiz Chatagnier exibindo os artefatos produzidos na Oficina de Serralheiro. À época da foto, o aluno Viriato Gomes tinha 13 anos de idade e cursava a Instrução Primária, o curso de Desenho, e era matriculado na Oficina de Marcenaria (Relatório EAA-PR, 1910, s/p); o seu sobrenome sugere que o aluno Viriato Gomes era de família de origem portuguesa. Quanto ao aluno Luiz Chatagnier, o sobrenome sugere que era de família francesa.

Destacamos a utilização do uniforme e demais acessórios (o boné e o avental) dos alunos, que apresentam as mesmas características. No Relatório do ano de 1910, o diretor Paulo Ildefonso d'Assumpção registrou que ocorreu a produção de uniformes para utilização dos alunos, tais como: bonés, aventais de brim azul, calça de brim e “bornaes” (sacolas de pano para acondicionar ferramentas). Essa vestimenta e “bornaes” foram confeccionados na Oficina de Alfaiataria e subsidiadas pelo Governo Estadual com autorização do Ministério da Agricultura e Comércio através do Ofício nº 388/1910 que “autoriza o fornecimento do material necessário para a confecção de uniformes para os alunos”. Os alunos da Oficina de Alfaiataria também produziram blusas para uso dos mestres, perfazendo um custo de Rs \$ 46.450 réis gastos para execução das roupas (Relatório EAA-PR, 1911, s/p).

Tomando como referência os estudos de Ivanir Ribeiro e Vera Lucia Gaspar da Silva (2012), é possível dizer que o uso do uniforme escolar na Escola de Aprendizagem Artífices do Paraná durante as exposições escolares indica que o uniforme, ao adentrar o espaço escolar, contribuiu para promover um “regime de aparências”.

Nas escolas modernas, por sua vez, a construção de edifícios, a produção de materiais escolares com linguagem específica para os alunos, o ordenamento espacial de pessoas e objetos e a adoção do uniforme escolar também apresentam um regime de aparências que contribuiu para delimitar os contornos (ou seriam fronteiras?) da escola com o externo. Assim, a prática de uniformização transformar-se num elemento fundamental para a construção de um sistema educativo baseado no ideal de igualdade de oportunidade para todos, ainda que muitas vezes essa igualdade seja mais estética do que efetiva (Ribeiro; Gaspar da Silva, 2012, p. 579).

Ao recorrermos a essas imagens observamos que os aprendizes aparecem uniformizados e calçados ao participarem da Exposição Escolar, isto é, numa solenidade que procurava “dar a ver” a escola. Logo, as afirmações de Ribeiro e





Gaspar da Silva (2012), acima mencionadas, corroboram com a intencionalidade institucional em promover um “regime de aparências”, pois durante o feitiço dos artefatos, ou até mesmo em outras atividades escolares, os aprendizes não se apresentam uniformizados e alguns andavam inclusive descalços. É possível observar, pelas fotos, que os aventais estão limpos, sem manchas ou qualquer outro tipo de “marca”, o que demonstra que não eram uniformes de uso cotidiano, e sim utilizados em exposições e demais eventos.

Qual o motivo que nos levou a abrir este capítulo, que trata do Trabalho Manual, com as imagens dos alunos e os artefatos produzidos nas oficinas em que estavam matriculados? Inicialmente procuramos salientar que os alunos produtores dos artefatos possuíam uma identidade, um “rosto”. E que o projeto de formação profissional era destinado a determinado público (como discutimos no primeiro capítulo), eram, primeiro, alunos na faixa etária de 10 a 13 anos de idade e, mais tarde, de 12 a 17 anos de idade. Ou seja, tratavam-se de crianças e adolescentes matriculados para obterem a formação primária e a preparação para o exercício de um ofício. Também, que a produção de artefatos era realizada artesanalmente, ou seja, que esses alunos aprendiam fazendo e principalmente fazendo manualmente. Portanto a atividade artesanal/manual tinha centralidade no processo ensino-aprendizagem, obviamente mediada pela atuação dos mestres. Assim, acreditamos que essas fotos bem materializam todas essas questões.

Voltando ao nosso aprendiz, Viriato Gomes, localizamos reportagem no jornal *A República*, intitulada “*Escola de Artífices – sua primeira Exposição*”, a qual destaca:

Deixamos para falar por ultimo lugar dos magníficos trabalhos do alumno Viriato Gomes, do qual existe exposta, na segunda sala, uma linda mesa de imbuia *cirée*, moderno estylo, confeccionada com todo esmero e solidez, recortada em bello especiem de madeira. Muitos outros valiosos artefatos expõe o mesmo alumno, que revela grande intelligencia (A Republica, 29/11/1910 – grifos nossos)

Embora a reportagem mencione o nome do aluno, Viriato Gomes, a ênfase recai na descrição dos artefatos em exposição. Enaltece o artefato produzido, como a mesa, cuja madeira é de imbuía, com características modernas e confeccionada com “esmero e solidez”. A reportagem não fala do aluno, de sua idade, filiação e em que série estava matriculado, mas dos artefatos elaborados por ele. A reportagem coloca em evidência os artefatos produzidos artesanalmente pelo aluno. Da mesma forma, uma das imagens da Figura 14 destaca em primeiro plano a mesa e o aluno em segundo plano, reforçando a representação de centralidade dos artefatos. Essa





intencionalidade, nada neutra, buscava enaltecer que a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná era uma escola do trabalho. Mas que tipo de trabalho? O trabalho manual/artesanal. O aprender fazendo, o Trabalho Manual, engloba um conjunto de habilidades manuais a serem praticadas pelo aprendiz; ou, dito de outra maneira, o aprendiz artífice deveria aprender “um repertório de gestos” manuais para a execução do artefato desejado. Isto posto, é necessário adentrar no debate sobre o entendimento do conceito de Trabalho Manual, tanto na perspectiva dos intelectuais brasileiros como estrangeiros.

Nesse período histórico ocorreu um significativo conjunto de publicações/produções que destacavam o Trabalho Manual enquanto um saber escolarizado. No Brasil, os educadores foram unânimes ao inserir o debate sobre o Trabalho Manual como parte de um projeto republicano para promover seus ideais de modernização escolar. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, em seu artigo intitulado *O ethos do trabalho nas páginas de periódicos educacionais brasileiros: trabalhos manuais como signo da modernização pedagógica (1906-1934)*, destaca que “[...] em aproximadamente duas décadas, os Trabalhos Manuais passam de um difuso conjunto de práticas nas escolas primárias, a um dos aspectos centrais da educação pública” (2019, p. 396).

O Trabalho Manual, no Brasil, propunha uma nova relação com o fazer manual, e podemos destacar dois motivos disso. O primeiro, reestabelecia em novas bases a forte herança da cultura escravista, da divisão social do trabalho, ou seja, era necessário alterar essa representação negativa do trabalho manual associada ao trabalho escravo. Tal aversão ao trabalho manual não era compatível com as novas necessidades de uma sociedade industrial, urbana e de massas que se propunham os republicanos. Era preciso atribuir, também, ao sistema educacional, maior eficácia, pois era necessário construir um homem novo, articulado às exigências do desenvolvimento industrial e ao processo de urbanização como as nações avançadas, conforme demonstrou Rosa Fátima de Souza (2008, p. 19).

Outra razão decorre da circulação das ideias da chamada Pedagogia Moderna, da Escola Nova no Brasil. O movimento de renovação pedagógica advém da contraposição de uma certa escola, chamada tradicional/livresca. Esse movimento de renovação surge em vários países europeus, nos Estados Unidos da América e no Brasil. O Trabalho Manual fez parte de um conjunto de projetos formulados no cenário internacional e, posteriormente, nacional. Essas ideias, no Brasil, como menciona





Rosa Fátima de Souza (2008, p. 20), têm uma forte ligação com a formação de Nação, de um mundo moderno. Em outras palavras, considerando esse período, o Trabalho Manual serviu como elemento nuclear, pois fundamentava uma educação escolar pública que se reivindicava como moderna, que tinha na “ação” um dos pressupostos básicos em oposição à escola tradicional. Isto é, para diferenciar um tipo de prática pedagógica em contraposição a uma concepção livresca e essencialmente teórica. Nesse sentido, o Trabalho Manual foi considerado um conteúdo importante a ser inserido no currículo: “Pelo menos em discurso, se pretendia superar os modelos pedagógicos do passado dotando os alunos de aptidões para o enfrentamento dos desafios do mundo novo que se descortinava.” (Oliveira, 2019, p. 403).

Nessa perspectiva estava em debate a finalidade dos Trabalhos Manuais no ensino primário, isto é, se era somente para despertar a habilidade manual; ou para a aplicabilidade do Método Intuitivo; ou preparar as crianças para formação profissional nas oficinas visando o aprendizado de um ofício. Alguns educadores, políticos e intelectuais defendiam a finalidade **educativa**, outros a **profissional**, também existiam aqueles que escolheram **conciliar a finalidade educativa com a profissional**. As finalidades, desse modo, eram variadas e destacamos abaixo os países que defenderam essas diferentes aplicabilidades do Trabalho Manual, também conhecido como *Slöjd*²⁵. No Quadro 4, de forma reduzida, apresentamos o Sloyd em diferentes países e as formas diferenciadas na prática do trabalho manual/sloyd.

QUADRO 4 - O SLOYD NOS PAÍSES

PAÍS	MÉTODO
Suécia	Sloyd Educacional
Rússia	Sloyd Profissional
Dinamarca	Sloyd Educacional
Noruega	Sloyd Educacional
França	Sloyd Profissional
Finlândia	Sloyd Educacional
Bélgica	Sloyd Educacional
Itália	Sloyd Educacional
Estados Unidos da América	Sloyd Educacional

FONTE: Elaborado pela autora, baseado na obra de Charles Alpheus Bennet. *História da Educação em artes manuais e industriais*, 2015.

²⁵ “*Söjd*, também grafado como *sloyd*, origina-se de uma língua teutônica antiga que significa fazer. O adjetivo sueco *slög* significa habilidade ou destreza. Portanto, a palavra significa força física, sagacidade e habilidade em fazer.” BENNET, Charles A. *História da Educação em artes manuais e industriais 1870 a 1917*. São Paulo. SENAI-SP, 2015, p. 9. Doravante utilizaremos a grafia *sloyd*.





Ao constatarmos essas diferentes finalidades, consideramos que a discussão e adoção do Trabalho Manual/Sloyd se constituíram num conceito em disputa. Pois ora destinava-se à formação educacional, ora à profissional. O Brasil, de acordo com os autores que iremos analisar neste capítulo, inserem-se na adoção do Trabalho Manual com vistas ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente, ou seja, com finalidade educativa. No entanto, a finalidade educativa não excluía, em certas escolas, a finalidade profissional, como no caso da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná. Para melhor entender esses aspectos, procuraremos discutir os fundamentos do Trabalho Manual que foram utilizados e defendidos por vários intelectuais e educadores em fins do século XIX início do século XX que serviram de fundamento para a defesa da implantação do Trabalho Manual na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná.

É preciso de antemão já sinalizar que o conceito de **Trabalho Manual foi entendido como sinônimo do Sloyd**, de origem sueca, elaborado por Otto Salomon. Esse entendimento instituiu, na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, certo cientificismo nos procedimentos metodológicos do ensino sueco profissional preconizado pelo diretor, Paulo Ildefonso d'Assumpção. Em outras palavras, podemos considerar que direção da Escola “na tentativa de racionalização e sistematização de alfabetismo técnico²⁶, possibilitou a inserção e o reconhecimento da Escola de Aprendizes Artífices como componente da modernidade pedagógica republicana [...]” (Quelux, 2010, p. 70).

Organizamos o capítulo em três tópicos. O tópico primeiro apresenta as teses defendidas pelo diretor da escola e demais autoridades locais na adoção e defesa do

²⁶ “O conceito de alfabetismo técnico, aqui utilizado, é derivado de Edward Stevens, em seu livro *The Grammar of the Machine, Technical Literacy and Early Industrial Expansion in United States*, New Haven/London: Yale University, 1995. Ele percebe que, na primeira metade do século XIX nos Estados Unidos, ocorreu um esforço de articulação de um alfabetismo técnico que fosse capaz de traduzir, no ambiente escolarizado, a gramática da máquina. O surgimento deste novo padrão de alfabetização técnica deveu-se a um contexto de transição, ‘das habilidades manuais para as habilidades construídas na máquina, do artesanato para a produção de massa’. Para expressar este novo estágio tecnológico, organizacional e cultural, surgiu uma nova forma de alfabetismo que incluía uma multiplicidade de sistemas notacionais. Segundo Stevens, o alfabetismo técnico “requeria o domínio de quatro sistemas notacionais e seus vocabulários correlatos e gramáticas: expressão alfabética, notação científica, notação matemática e representação espaço-gráfica. O domínio destas linguagens levava a um crescimento cognitivo e a aculturação em comunidades que determinavam o pertencimento por tal domínio. Isso não deveria ser surpreendente por que em muitos respeitos novas tecnologias e a organização resultante do trabalho eram tanto eventos culturais quanto realizações materiais. Este alfabetismo marcou o esforço de unir os mundos da fábrica e das oficinas ao conhecimento formal” (Quelux, 2010, p. 100-101).





Trabalho Manual ou Método Sloyd praticado na Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná. No segundo, identificamos o debate acerca do conceito de Trabalho Manual em âmbito nacional. Destacamos três educadores/intelectuais: Aprígio de Almeida Gonzaga, Corinto da Fonseca e Manoel Penna. No terceiro, adentramos na compreensão do conceito de Trabalho Manual difundido por intelectuais estrangeiros referenciados pelos educadores brasileiros, são eles: Omer Buyse e Otto Salomon.

Por fim, aprendemos com Certeau (1982) que a escrita da história decorre da particularidade dos lugares de fala dos sujeitos. Deste modo, procuraremos identificar as “falas” dos sujeitos que pensaram e defenderam o Trabalho Manual numa perspectiva escolar em fins do século XIX e início do século XX.

2.1 POR QUE ADOTAR O TRABALHO MANUAL NA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ?

A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná iniciou as atividades em “16 de janeiro de 1910, em prédio cedido pelo Estado ao Governo da União, [...] com matrícula de 45 alunos, distribuídos pelas oficinas de **alfaiate, marceneiro e sapateiro.**” (Relatório, 1910, p.12 - grifos nossos). Depois da inauguração da escola, no mesmo ano, o Diretor Paulo Ildefonso d’Assumpção organizou as oficinas de **serralheria, selaria/tapeçaria, pintura decorativa e escultura ornamental**, que foram autorizadas pelo então Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, conforme publicação no jornal: “O Dr Rodolpho Miranda autorizou o diretor da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná a instalar as oficinas selleiros, tapeceiros, pintura decorativa e escultura ornamental, **sem onus para os cofres públicos**” (O Paiz, 1910, p. 5 – grifos nossos). A autorização sinalizou que a oferta dessas oficinas deveria ser custeada pela escola.

O art. 2º do Decreto nº 7.566/1909 explicita que o ensino de ofícios deveria ser feito em “**oficinas de trabalho manual ou mecânico** que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, **quanto possível**, as especificidades das indústrias locais” (Brasil, 1909, grifos nossos). É possível evidenciar que os ofícios de trabalhos manuais ofertados na maioria das escolas de aprendizizes artífices eram de alfaiate, sapateiro e marceneiro. Outros ofícios eram ensinados em um número menor de escolas, com predomínio da artesanaria como os de carpinteiro, ferreiro, funileiro, encadernador, entre outros.





Poucas foram as oficinas destinadas ao ensino de ofícios propriamente industriais (Cunha, 2005, p. 71). Esse mesmo decreto preconizava em seu art. 8º: “Haverá em cada Escola de Aprendizes Artífices dois cursos noturnos: primário, obrigatório para os alunos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, também obrigatório para alunos que carecerem dessa disciplina para o exercício satisfatório do ofício o que aprenderem” (Brasil, 1909, n/p). Ainda, “Parágrafo único. Estas oficinas e outras, a juízo do Governo, ir-se-ão instalando à medida que a capacidade do prédio escolar, o número de alunos e demais circunstâncias o permitirem” (Brasil, 1909, n/p.).

As oficinas deveriam estar, na medida do possível, atreladas às necessidades produtivas locais, mais especificamente às “especificidades das indústrias locais”. Como podemos observar, portanto, o Decreto propõe a estreita ligação com as indústrias locais, no entanto, como menciona Queluz (2010, p.52-53 – grifos nossos), “a listagem de material das oficinas, elaborada por Paulo Ildefonso, demonstra que as **oficinas eram essencialmente artesanais**, com a utilização extremamente limitada das possibilidades técnicas, então existentes, como a utilização de máquinas automáticas e semiautomáticas [...]”.

No Paraná, apesar da previsão legislativa indicada no Decreto nº 7.566/1909, a decisão da prática do Trabalho Manual foi potencializada pela atuação do diretor, Paulo Ildefonso d’Assumpção, nos anos de 1910 a 1928, como já dito. Paulo Ildefonso d’Assumpção nasceu em 23 de janeiro de 1868. Em 1909 foi nomeado diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná e permaneceu na direção até sua morte, em 1928. Sua formação acadêmica e atuação profissional sempre estiveram ligadas às Artes. Em 1886, ingressou na Escola de Artes Industriais do Paraná²⁷,

²⁷O Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro tem sua origem no ano de 1886, com a aprovação de um projeto de criação e funcionamento de uma Escola de Desenho e Pintura, apresentado por Antônio Mariano de Lima. Sua primeira denominação foi **Escola de Artes Industriais do Paraná**. Por meio do Decreto 548, de 8 de agosto de 1917, publicado em Diário Oficial no dia 14 do mesmo mês e ano, passou a denominar-se *Escola Profissional Feminina*, oferecendo, além de Desenho e Pintura, cursos de Corte e Costura, Flores, Bordado, Pintura em Tecido e Artes do Toucador, que no contexto cultural da época, faziam parte da formação da mulher. Em 1933, seguiu-se a denominação *Escola Profissional Feminina República Argentina* como homenagem do Interventor Manoel Ribas ao Cônsul da Argentina, que estava em visita ao nosso Estado. Foram mestres desta escola: Alfredo Andersen, João Turin, Maria Amélia d’Assumpção, Inocência Falce, Guido Viaro e Zaco Paraná, dentre outros. Na década de 70, pelo advento da Lei 5.692/71, via Resolução nº 3.601, publicada no Diário Oficial de 30 de setembro de 1974, passou a denominar-se *Escola Estadual Profissional República Argentina* e, adaptando-se às transformações dos valores socioculturais, foi se moldando às novas necessidades da comunidade e o ensino profissionalizante passou a ser o ponto alto da reforma educacional. Nesta ocasião, os professores da Escola passaram a ministrar, também, aulas de Formação Especial aos alunos das Escolas Públicas centrais da cidade. Em 03 de junho de 1992,





dirigida por Mariano de Lima²⁸. Ao término do primeiro semestre de estudos, transferiu-se para o Rio de Janeiro para cursar engenharia na Escola Politécnica. Em 1887, como bolsista do governo paranaense, cursou a Escola Imperial de Belas Artes. Em 1888, ingressou no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, como professor. Em 1889, recebeu o diploma em Escultura e História da Arte. Em 1890, retornou ao Paraná e passou a lecionar escultura na Escola de Artes e Industriais do Paraná. Dirigiu, em 1894, o Conservatório de Belas Artes. Na direção da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, no ano de 1913, exerceu a função de crítico de arte do jornal *A República* (Queluz, 2010).

Como diretor da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, Paulo Ildelfonso d'Assumpção se utilizou de apoiadores para ratificar a importância do Trabalho Manual desenvolvido na escola. Destacamos a Conferência do Secretário da Indústria e Comércio do Paraná, Chichorro Junior. A íntegra de seu discurso proferido em solenidade organizada pelo Diretor da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná foi publicada no jornal *Diário da Tarde*, no dia 04 de maio de 1911, onde encontramos a primeira parte da Conferência; a segunda parte foi publicada no dia 05 de maio de 1911. A solenidade aconteceu no Teatro Guaíra, na cidade de Curitiba.

Chichorro Junior inicia a Conferência tecendo críticas à concepção de educação praticada nas escolas, pois, segundo ele o “[...] velho ensino theorico, o ensino exclusivo de livros, o antigo methodo mnemonico” (Diário da Tarde,

por meio da Resolução 1.664/92, publicada no Diário Oficial de 24 de junho de 1.992, a escola mudou novamente seu nome. Foi reestruturada com a finalidade de resgatar as origens como *Escola de Arte*, e, na ocasião, como homenagem ao precursor da Arte-Educação no Estado e grande mestre da pintura – Guido Viaro, passou a denominar-se *Centro de Artes Guido Viaro*. Com a Resolução 555/05, publicada no Diário Oficial de 26 de abril de 2005, passou a chamar-se *Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro*, o que demonstra o reconhecimento público da importância da Arte como parte indispensável na formação do indivíduo. A partir de então, está situado à Rua Francisco Mota Machado, 490, bairro Capão da Imbuia. A escola ganhou sede própria, recebendo um imóvel totalmente reformado e adaptado aos cursos que mantém. Atualmente, oferece Cursos de Capacitação nas linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música, Circo e Teatro, adentrando na Literatura Infanto juvenil, Arte e Tecnologia e Cultura Corporal, todos voltados aos Professores da Rede Estadual de Ensino. Em paralelo, oferta Cursos de Arte-Educação para alunos do Curso de Formação de Docentes (Magistério), cursos livres para a comunidade e para estudantes da Rede Estadual no contra turno.” Fonte: <https://www.boaspraticasods.pr.gov.br/usuario/Centro-Estadual-de-Capacitacao-em-Artes-Guido-Viaro>. Acesso em: 10 jan. 2024.

²⁸ **Antônio Mariano de Lima** (Trás-os-Montes Portugal 1858 - Manaus AM 1942). Pintor, decorador, cenógrafo e desenhista. Estuda pintura, desenho, cenografia e escultura em Portugal. No Brasil, executa a decoração e os cenários do Teatro São Teodoro e passa a lecionar na recém-criada Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná, em Curitiba, instituição que dirige até 1902, ano em que se transfere para Manaus. Em paralelo, atua como editor da revista *A Arte*. Fonte: <https://www.catalogodasartes.com.br/artista/Mariano%20de%20Lima%20-%20Ant%F4nio%20Mariano%20de%20Lima%20/>. Acesso em: 10 jan. 2024.





05/05/1911) deveria ser superado. Mais adiante, as considerações críticas recaem na prática pedagógica adotada pelos professores, diz ele: “[...] si tudo muda, si tudo progride, o mestre escola conserva-se immutavel, aferrado ao passado, à rotina, ao methodo antigo; e sem a reforma do professor não há reforma de programmas que produza bons resultados” (Diario da Tarde, 04/05/1911). Ainda, “os resultados desse ensino puramente theorico são deploráveis: os meninos deixam a escola sem nella terem adquirido a menor noção prática das coisas, sem a capacidade nenhuma para os trabalhos da vida, sem preparo algum para as luctas da existência” (Diario da Tarde, 04/05/1911).

Diante desse cenário, Chichorro Junior propõe a “necessária observância da adoção dos preceitos postulados pela chamada pedagogia moderna e pela psicologia”,

[...] a reforma do nosso ensino é, pois, uma necessidade que se impõe, - não simplesmente a reforma dos programmas e regulamentos, mas a reforma do próprio ensino, no seu espirito, no seu methodo, na sua orientação. Essa orientação é dada pela pedagogia moderna e pela psicologia. O que essas sciencias aconselham é que se abandone o ensino por meio de regras e se adopte o ensino por principios, isto é, o abandono das generalisações até que se possa baseal-as sobre casos particulares; o que ellas ensinam é o systema de lições sobre os objetos, o ensino concreto e não abstrato dos elementos da sciencia. Assim, os estudos devem começar pela observação direta dos factos, em lugar de se limitarem às exposições feitas pelos livros, pois as fontes originais e reaes do conhecimento não são estes, mas a propria vida, a experiencia, o pensamento, o sentimento, a acção pessoal (Diario da Tarde, 05/05/1911).

Chichorro Junior esclarece que a incorporação do trabalho manual no ensino foi adotado em diversos países, como Alemanha, Bélgica, Estados Unidos, Suíça, Dinamarca, Noruega, Áustria e na Hungria. Diz ele: “a introdução do trabalho manual nas escolas generalisa-se, desempenhando papel importante na educação” (Diario da Tarde, 05/05/1911).

Chichorro Junior não só menciona os países que adotaram o trabalho manual como, no decorrer da conferência, fundamenta suas considerações baseadas em vários educadores, são eles: Jean-Marie Guyau (1854-1888), Herbert Spencer (1820-1903), Omer Buyse (1854-1945), George Demeny (1850-1917), Fernand Lagrange (1846-1909)²⁹.

Baseado nesses educadores, Chichorro Junior destaca que “a introdução do trabalho manual nas escolas, o ensino profissional elementar, o ensino pratico e os

²⁹ No terceiro tópico deste capítulo vamos analisar as contribuições de alguns desses educadores.





conhecimentos technicos, por meio das officinas de trabalho manual ou mechanico, obedecem a essa orientação scientifica na educação da infancia e da mocidade” (Diario da Tarde, 0/05/1911).

Com base nesses educadores e princípios, Chichorro Junior analisa os benefícios da adoção do trabalho manual e explicita os eixos em que a adoção do trabalho manual está assentada: “tratarei, pois, aqui do trabalho manual nas escolas, sob o **tríplice** ponto de vista da **educação physica**, da **educação intellectual** e da **educação moral e social**” (Diario da tarde, 05/05/1911, grifos nossos).

Quanto ao princípio da **educação física**:

A educação physica, repito, é a condição primaria de toda a educação, porque o desenvolvimento do corpo é essencial ao desenvolvimento do espirito [...]. O effeito hygienico geral do exercicio opera-se no cerebro e nos outros órgãos pelo só facto da subordinação das funcções entre si. O exercicio augmenta as permutas nutritivas, influe na vitalidade dos tecidos e activa todas as funcções (Diário da Tarde, 05/05/1911).

Segundo Chichorro Junior, a educação física tem por finalidade “desenvolver o ser humano, de modo a tornal-o physicamente robusto, intellectualmente perspicaz e instruido e moralmente bom, energico e devotado” (Diario da Tarde, 05/05/1911). E ao finalizar a sua defesa da adoção do trabalho manual considerando os benefícios advindos da atividade física, destaca: ”o trabalho manual nas escolas resume todas essas virtudes, - é um dos mais poderosos meios de educação physica, intellectual, moral e social e por isso devemos todos nos esforçar por converter a velha escola de ensino theorico e abstrato na moderna escola pratica do trabalho” (Diario da Tarde, 05/05/1911).

Rosa Fátima de Souza (2018, p. 27), exemplificando as contribuições de Spencer (1901) de renovação pedagógica no início do século XX, salienta que “a educação física foi vista como fundamental na educação do homem moderno. [...] cuidando da correta alimentação, do vestuário, dos jogos e dos exercícios ginásticos” A educação física, assim como os trabalhos manuais e os métodos ativos, conforme anunciado por Carlota Boto (2019), decorrem do pressuposto de que a aprendizagem se dava mediante ao estímulo do fator biopsicológico do interesse da criança, em razão dos elementos basilares da Educação Nova ou da escola ativa.

Quanto aos princípios baseados na **educação intelectual**, Chichorro Junior destaca os benefícios da adoção do trabalho manual na escola e salienta: “elle imprime ao ensino uma feição eminentemente pratica, dando-lhe a orientação que a pedagogia moderna aconselha, em opposição ao antigo methodo exclusivamente





theorico” (Diario da Tarde, 05/05/1911).

Dando continuidade na sua defesa do Trabalho Manual, adverte: “é pelo trabalho manual e não pelos livros que as crianças adquirem o verdadeiro conhecimento do mundo material que os rodeia” (Diario da Tarde, 05/05/1911). Ainda, “é por meio desse trabalho que ellas desenvolvem as suas faculdades de observação, de raciocinio objectivo, de perseverança, de iniciativa, de vontade” (Diario da Tarde, 05/05/1911).

Por fim, sobre os benefícios que decorrem da **educação moral e social** para a adoção do trabalho manual, diz Chichorro Junior:

É hoje uma verdade acceita por todos quantos estudam estes assumptos que a educação é mais importante que a instrucção, pois é pela educação que se forma o automatismo dos bons habitos. Ora, o trabalho crêa esse automatismo e contribue poderosamente para formar o character do pequeno trabalhador [...] elle aprenderá a ter coragem para suportar as fadigas e a dor do esforço physico; perseverança e paciencia, para prosseguir na realização duma obra difficil e vasta; exactidão, para chegar à execução pontual dos trabalhos; temperança e economia, para fazer servir seu trabalho ao levantamento de sua posição social (Diario da Tarde, 06/05/1911).

Ainda,

O trabalho é a base da sociedade moderna; e OMER BUYSE, estudando escolas profissionais e as escolas de arte industrial na Allemanha e na Austria, fez ver que, por isso mesmo que é elle o fundamento da sociedade actual, deve ser também a base dos estudos e da educação populares. Todos os ramos do ensino, pois, na sua opinião, devem tender para o desenvolvimento das aptidões em vista das profissões manuaes (Diario da Tarde, 06/05/1911 – grifos no original).

A tese defendida por Chichorro Junior, sobretudo no que diz respeito aos benefícios morais e sociais da adoção do Trabalho Manual nas escolas profissionais, diz que este tem por finalidade a formação do carácter, da perseverança e de cidadãos úteis à sociedade. Assim, em outras palavras, o trabalho manual promoveria a formação do cidadão útil.

Para finalizar o conjunto de afirmações realizadas na Conferência, Chichorro Junior esclarece:

O trabalho manual nas escolas primarias **não tem por fim immediato preparar o alumno para uma dada profissão**. A sua missão é outra, - o seu papel é todo educativo. Não se trata de ensinar a creança esta ou aquella profissão, mas simplesmente de fazel-a adquirir destreza e habilidade manuaes: é um preparo para todo e qualquer officio manual (Diario da Tarde, 06/06/1911 – grifos nossos).

Ao afirmar que o Trabalho Manual nas escolas primárias não tem a finalidade de preparar o aluno para uma profissão, Chichorro Junior destaca:





O banco do marceneiro, a bigorna do ferreiro podem ser empregadas nessa educação, sem que se trate por isso de fazer um marceneiro ou um ferreiro. O seu fim deve ter, antes de tudo, familiarizar o aluno com as propriedades da madeira e do ferro, habituar sua vista e suas mãos a trabalharem harmonicamente, acostumar-o à medidas exactas, ensinal-o enfim a executar com gosto, por meio de suas ferramentas, um objeto, do qual só se lhe fornece a imagem desenhada (Diario da Tarde, 05/05/1911 – grifos nossos).

Tais considerações apontam para a defesa do Trabalho Manual numa perspectiva **educativa**. A concepção manifesta por Chichorro Junior sobre o Trabalho Manual é educativa e não para o preparo do aluno para exercer uma profissão.

Todavia, Paulo Ildefonso d'Assumpção, no Relatório de 1911, enaltece o discurso de Chichorro Junior e menciona:

em belíssima síntese mostrou as vantagens físicas, morais e materiais que advêm para os povos que concentram no aperfeiçoamento do **trabalho manual** e na perfectibilidade do **operário-artista** as bases da educação profissional, que tem como consequência o pleno domínio da matéria e o adestramento da inteligência no conhecimento direto das coisas (Relatório EAA-PR, 1911, p. 13 – grifos nossos).

A observação de Paulo Ildefonso d'Assumpção é no sentido de dotar o aprendiz, ou melhor, de equiparar o trabalho manual do aprendiz ao do fazer artístico, tornando-o um “operário-artista”. Essa concepção, que circulou no cenário internacional e, posteriormente, nacional, nos séculos XIX e XX, embasou um movimento que defendia o artesanato criativo como uma alternativa de enfrentamento à mecanização e a produção em massa. Era o movimento estético social intitulado *Arts and Crafts*.

Por outro lado, tais ponderações de Paulo Ildefonso d' Assumpção nos remetem aos ensinamentos de Sennett (2020), do “fazer bem feito”. O Trabalho Manual, nessa perspectiva, impõe ao aprendiz artífice o conceito destacado por Paulo Ildefonso d'Assumpção de “aperfeiçoamento do trabalho manual e na perfectibilidade do operário”. A proposta de Paulo Ildefonso d'Assumpção, de acordo com Quelux (2010), apresenta uma ambiguidade em relação ao moderno, pois a formação do operário-artista está na contra-mão do processo de industrialização no Brasil. Paulo Ildefonso d' Assumpção, ao criar as oficinas de desenho ornamental e escultura artística, seguindo o Método Sloydal, buscou impor a superação desse operário-artista de um “mero repetidor de gestos. [...] defender perante a sociedade a ideia do trabalho, vinculado a um valor estético e enobrecedor” (Quelux, 2010, p. 69).

No ano de 1916, Ildefonso d'Assumpção reafirma a importância do Trabalho Manual:





Pela relação dos artefactos produzidos nas oficinas desta Escola será fácil verificar a variedade de objectos e a multiplicidade da aplicação dos modelos adoptados. Sendo quasi todo o trabalho manual, dahi provem um exercício contínuo para todos os aprendizes que se habilitarem nos mínimos detalhes do officio, sem risco de se encontrarem, um dia, desprevenidos á falta de machinismo (Relatório EAA-PR, 1916, s/p).

Para Queluz (2010), a adoção de um aprendizado manual deveu-se aos recursos limitados enviados pelo Ministério da Agricultura. O aporte de recursos financeiros enviados pelo Ministério da Agricultura não era suficiente, “O diretor da escola paranaense parece ter procurado dividir as verbas de instalação (extremamente limitadas), entre as oficinas, dedicando a cada uma aproximadamente 1:500\$000, o que era absolutamente insuficiente para uma mecanização mais intensiva das oficinas” (Queluz, 2010, p. 59). Embora significativa a afirmação de Queluz (2010), consideramos que é necessário também observar o debate nacional e internacional que defendia o Trabalho Manual como um projeto educativo, baseado nos preceitos da Pedagogia Moderna que estava presente no ideário republicano brasileiro no início do século XX. Por outro lado, de fato, a falta de recursos, ou aportes insuficientes de recursos do Ministério da Agricultura destinados à escola, é uma temática recorrente nos Relatórios de Paulo Ildefonso d’Assumpção. A verba não atendia às necessidades não só das oficinas, como das demais atividades que garantiam o bom funcionamento da instituição. No Relatório do ano de 1915, Ildefonso d’Assumpção declara:

[...] no início do ano ocorreram dificuldades para aquisição da matéria-prima destinada às oficinas, pois os recursos oriundos do tesouro nacional demoraram a retornar à escola, ocasionando a demora na liquidação do exercício de 1914, prolongou-se pelo ano de 1915, em condições desvantajosas para os fornecedores (Relatório EAA-PR, 1915, s/p.).

Reafirmando as dificuldades financeiras e a necessidade de dar continuidade à aplicação do trabalho manual, Paulo Ildefonso d’Assumpção manifesta preocupação em relação às ferramentas e a falta de recursos para aquisição das mesmas:

Dotadas as oficinas desta escola com o material adquirido por ocasião de sua instalação, há seis anos passados, [...] torna-se imprescindível não só a renovação em parte do que existe, com a ampliação das máquinas auxiliares apropriadas a cada officio, de modo a **obter maior desenvolvimento na produção geral**, sem prejuízo do ensino e a **aplicação do trabalho manual que tem sido a preocupação preponderante no preparo dos aprendizes artífices** (Relatório EAA-PR, 1915, s/p – grifos nossos).

Paulo Ildefonso d’Assumpção, no Relatório de visita às Escolas do norte do país, realizada a pedido do Ministério da Agricultura, defende a adoção de determinado método ao afirmar: “que se trate dos **exercícios sloydais suecos**, quer





se trate do ensino do desenho, ou das matérias da instrução primária, necessárias à formação do artífice, **tal método surpreende pela evidente percepção infantil e pelo avanço de sua preparação inicial**” (A República, 08/03/1917 – grifos nossos). Ainda, “por toda a parte foi propagada a reforma de ensino elementar às classes de aprendizes, estabelecendo-se a **cooperação eficaz do ensino analítico em concurso com o trabalho sloydal** [...]” (A República, 08/03/1917 – grifos nossos).

Diz também:

Desde a formula do ensino, até a composição do objeto ha uma gradação infinita de detalhes que obrigam o mestre e o professor a um atenção constante, a uma intelligencia perfeita, para bem orientarem e atingirem os seus arduos desgnios. [...]. Do modelo ao artefacto, da qualidade à forma, do desenho à execução, do material à mão de obra, tudo deve ser attendido, tudo tem que ser examinado (Relatório, 1917, s/p).

Sua proposta de “cooperação eficaz do ensino analítico em concurso com o trabalho sloydal” (Quelux, 2010) era a de um ensino elementar do ofício pautado na integração do “ensino analítico” e do “trabalho sloydal”. Paulo Ildefonso, ao tecer essas considerações sobre a sua proposta de formação do aprendiz, explicitadas nos Relatórios enviados ao Ministério da Agricultura, após visitas realizadas na região norte do país, em 1916, defende a “integração” entre o método intuitivo e o método sloydal. Segundo Quelux (2010), a integração entre o método intuitivo e o sloyd tinha sua coerência devido à origem comum dos dois métodos, ou seja, eram baseados nos pensamentos de Pestalozzi e Froebel. Por outro lado, é necessário considerar também as ideias propaladas pelos educadores, tanto nacionais como estrangeiros, ao enaltecerem o trabalho manual na reorganização curricular, como mencionamos anteriormente, tendo como referência Omer Buyse, Otto Salomon e Della-Voss.

O seu método sloydal obteve relativa repercussão, resultando em viagem de inspeção, em 1916, como mencionamos, para reorganização das Escolas de Aprendizes Artífices. Paulo Ildefonso resumiria assim sua concepção:

Por toda a parte foi propagada a reforma do ensino elementar às classes de aprendizes, estabelecendo **a cooperação eficaz do ensino analítico, em concurso com o trabalho sloydal**, criando-se no seio do professorado destas escolas um núcleo de educadores que se especializando na aplicação sistemática do ensino intuitivo, derivativo da profissão seguida em cada atelier, preparam, efetivamente, o operário consciente do material que usa e do ofício que prática. Foi esse o alcance máximo e primordial operado dentro da reforma regulamentar. Depois veio a cuidadosa inspeção do adiantamento de cada aluno, a seriação racional das turmas de aprendizes, a especialização da matéria de ensino pelos pressupostos, a rotação sistemática dos professores por todas as séries, com aproveitamento do tempo e aplicação quotidiana dos aprendizes a todas as disciplinas de seu curso, as lições curtas, incisivas derreando completamente os prejuízos dos métodos mnemônicos em benefício do ensino sintético e analítico (A





República, 7/3/1917 – grifos nossos).

Segundo Pandini (2006, p. 77), a ausência de legislação nacional e de diretrizes para o ensino nas oficinas permitia a Paulo Ildefonso d'Assumpção implementar um modelo próprio de direção da Escola, baseado em suas experiências e formulações de métodos e estratégias para conduzir o ensino ministrado nas aulas do curso primário e também das oficinas. Além de preconizar um método para o ensino profissional, d'Assumpção manteve-se em permanente diálogo com o modelo educacional republicano e, por vezes, transformou-o a fim de adaptá-lo aos seus anseios de divulgar a sua escola do trabalho e conciliar o modelo liberal de ensino republicano com o utilitarismo do ensino profissional.

Torna-se oportuna a contribuição de Ginzburg (2007, p. 271), quando nos apresenta em o *Fio e os rastros* a seguinte observação: “[...] os obstáculos postos à pesquisa sob a forma de lacunas e distorções da documentação devem se tornar parte do relato”. Assim, é preciso salientar que não identificamos nos Relatórios de Paulo Ildefonso d'Assumpção uma descrição completa da aplicação do seu método. Foram identificados indícios e fragmentos disponíveis nos jornais, relatórios e documentações administrativas elaboradas por Ildefonso d'Assumpção, o que procuramos demonstrar. Nessa documentação, diversas manifestações do diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, Paulo Ildefonso d'Assumpção, foram realizadas em defesa do método sloyd, assim como nos Relatórios resultantes de suas visitas a outras escolas da União, como mencionamos anteriormente.

Também é possível observar a proposta de utilização do método sloyd na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná no manuscrito do mostruário dos artefatos expostos para venda na escola (Manuscrito de Paulo Ildefonso d'Assumpção, 1922. s/p), quando utilizou o princípio “14 - O professor etiqueta os modelos com número, nome e idade do aluno, quantidade de horas trabalhadas.”, proposto por Otto Salomon, conforme constatamos na Figura 15, a seguir.





FIGURA 15 - ARTEFATOS EM EXPOSIÇÃO



FONTE: Casa da Memória da Fundação Cultural de Curitiba, s/data.

Como podemos observar, os artefatos produzidos na oficina de marcenaria foram devidamente identificados.

Na perspectiva de aprofundar os referenciais teóricos utilizados para fundamentar de adoção do Trabalho Manual na escola, a seguir, adentramos na contribuição dos educadores brasileiros.

2.2 O TRABALHO MANUAL: O QUE OS EDUCADORES BRASILEIROS TÊM A NOS DIZER?

Vamos destacar três educadores/intelectuais brasileiros: Aprigio de Almeida Gonzaga, Corinto da Fonseca e Manoel Penna. Consideramos a ordem cronológica das publicações de suas obras que tratam do Trabalho Manual para apresentação e análise deste tópico. É importante destacar que além de contribuírem no debate sobre a importância do Trabalho Manual na escola primária, todos atuaram como diretores ou professores em escolas profissionais de diferentes estados da união.

Aprigio de Almeida Gonzaga teve sua atuação profissional concentrada na cidade de São Paulo e analisamos uma de suas obras, denominada *O Slöjd - obra aprovada pelo governo do estado de São Paulo*, publicada em 1916, e outros artigos





publicados na imprensa. Aprigio Gonzaga exerceu a direção da Escola Profissional Masculina da Capital, na cidade de São Paulo. Em seguida, adentramos nas contribuições de Corinto da Fonseca, que foi diretor da Escola Souza Aguiar (escola profissional), no Rio de Janeiro, e analisamos o livro *A Escola Ativa e os Trabalhos Manuais*, publicado em 1929. Para finalizar, analisamos as contribuições de Manoel Penna com a obra *Trabalhos Manuaes Escolares*, publicada em 1934. Penna foi professor de Desenho na Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais.

- Aprigio Gonzaga

Aprigio de Almeida Gonzaga nasceu em 08 de março de 1882, na cidade do Rio de Janeiro. Era Filho do Major Carlo de Almeida Gonzaga e de Marianna Joaquim de Almeida Gonzaga. Casou-se com Guilhermina Sampaio Dória, que era da família do futuro Diretor de Instrução Pública de São Paulo, Antônio Sampaio Dória. De acordo com Martha Aparecida Todeschini de Assunção (2016, p. 57), a família do intelectual “pertencia à camada intermediária da sociedade e também aos quadros urbanos e provavelmente possuía algum prestígio da sociedade paulista”. Aprigio Gonzaga cursou a Escola Normal de São Paulo, formando-se em dezembro de 1904. De acordo com Assunção (2016), Aprigio Gonzaga foi professor nas cidades de Caconde e Pedreiras, tendo sido transferido no ano de 1908 para Santos, onde passou a dirigir o *Grupo Escolar Cesário Bastos* e a lecionar no Grupo Escolar Municipal Noturno de Santos. Ainda, foi professor no Instituto Dona Escolástica Rosa, escola de ensino profissional localizada em Santos.

Sua experiência no Instituto Escolástica Rosa, espaço de sociabilidade dos intelectuais santistas, nesse período possibilitou que ele aprofundasse seus estudos, tornando-se assim, dentro do sistema de ensino oficial o professor melhor preparado para assumir a direção da Escola Profissional Masculina da Capital (Assunção, 2016, p. 88).

Em 1911, Aprigio Gonzaga passou a exercer a função de adjunto no *Grupo Escolar da Consolação*, na capital paulista, e no mesmo ano foi nomeado para exercer, o cargo de **Diretor da Escola Profissional Masculina da Capital**, criada em 28 de setembro de 1911 e instalada em 17 de novembro de 1911, em que ficou por 23 anos (Assunção, 2016, p. 98). É importante destacar que o local de instalação da Escola Profissional Masculina da capital paulista foi no bairro do Brás, um tradicional bairro operário.

De acordo com Assunção (2016, p. 99), Aprigio Gonzaga, ao ser instalada a





Escola Profissional Masculina, embarca para a Argentina. Sua estadia permite conhecer as experiências das escolas profissionais daquele país, contribuindo na elaboração do projeto de ensino profissional. O relato da experiência de viagem de Aprigio Gonzaga foi apresentado ao Secretário do Interior, Carlos Guimarães, em 1912. O Relatório foi organizado em seis sessões, sendo elas: fiscalização do ensino; Conselho Nacional de Educação; trabalho manual nas escolas primárias; ensino profissional público e particular; laboratório de psicologia experimental e antropologia pedagógica; escola normal para meninos débeis; bibliotecas e revistas pedagógicas (Marques, 2003, p. 64 *apud* Assunção, 2016, p. 101).

FIGURA 16 - APRIGIO DE ALMEIDA GONZAGA



FONTE: Extraído do site: <http://www.memorias.cpscetec.com.br>

Aprigio Gonzaga publicou três livros pela Companhia Editora Nacional de São Paulo, são eles: *Minhas lições* (livro didático para o 2º ano primário), *Contos escolares* (livro didático para o 3º ano primário) e *São Paulo e suas grandezas* (para o 4º ano primário). Além destes, o livro *O Slöjd*, no ano de 1916, e também o *Guia do aprendiz de mecânica*, em 1911. Participou do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à





Criança, em 1922, apresentando o trabalho intitulado *Finalidade do ensino profissional para homens*, e da 3ª Conferência Nacional de Educação, realizada em São Paulo em setembro de 1929, sendo responsável pela 2ª Comissão da sessão do Ensino Profissional (Azevedo; Medeiros Neta, 2024, p. 08).

Ainda, expressou-se em publicações como o *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, na *Revista Escolar* (1927), na *Revista Educação* (1928-1933) e na *Revista Escola Nova* (1928) (Assunção, 2016, p. 142). No ano de 1923, de acordo com Azevedo e Medeiros Neta (2024, p. 07), Aprígio Gonzaga aparece como autor do artigo publicado no jornal *O Brasil*, de Caxias, Rio Grande do Sul. Outra publicação de sua autoria foi identificada na revista *A Escola Primária*, do Rio de Janeiro, no ano de 1925, intitulada *Finalidade do Trabalho Manual para homens*. Por fim, também é possível citar o artigo intitulado *Slöjd e a educação moral dos jovens*, que teve publicação inicial na *Revista A Educação*, do Rio de Janeiro, e republicado na *Revista Pedagogium* (1925). (Ribeiro, 2018, p.01). Em vista dessas averiguações, é possível afirmar que os escritos de Aprígio Gonzaga não se restringiam à capital e ao estado de São Paulo, mas que circularam por outros estados brasileiros.

De maneira a pormenorizar a discussão, destacaremos, inicialmente, a obra intitulada *O Slöjd - obra aprovada pelo governo do estado de São Paulo*³⁰, publicada em 1916, na gestão do Diretor da Instrução Pública Dr João Chysostomo Bueno dos Reis Junior. As ilustrações foram realizadas por E. Behrendt. O livro foi publicado pela Casa Duprat, na capital paulista.

Em seguida nos deteremos nos apontamentos do artigo denominado *Slöjd e a educação moral dos jovens*, publicado na *Revista A Educação*, do Rio de Janeiro, posteriormente republicado na *Revista Pedagogium*, em 1925. No mesmo ano, foi a publicada a Conferência de Aprígio Gonzaga na *Revista Mensal A Escola Primária*, do Rio de Janeiro, intitulada *Finalidade do trabalho manual para homens*, sobre a qual também falaremos.

Essas três publicações abarcam os fundamentos do Trabalho Manual defendido por Aprígio, desde os fundamentos até um “manual didático” de aplicabilidade do Trabalho Manual na escola, com destaque à formatação do slöyd sueco às necessidades da escola brasileira, por ele denominada “slöjd paulista”. A

³⁰ Tivemos acesso ao exemplar digitalizado, enviado pela Biblioteca da Faculdade de Educação da USP. Gostaríamos de sinalizar a rapidez com que nos foi atendido o pedido de acesso à obra.





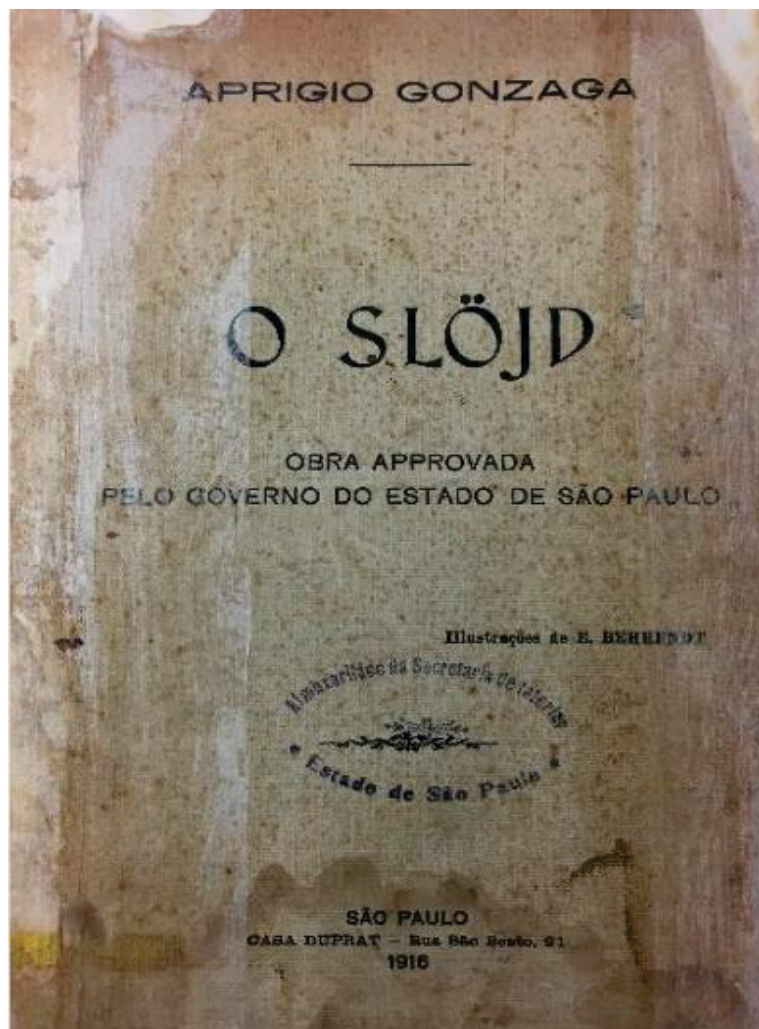
temática do “slöjd”, ou do Trabalho Manual, foi alcançando espaço significativo na produção teórica de Aprigio Gonzaga, o que é possível constatar nas publicações e conferências proferidas por ele.

O livro *O Slöjd – obra aprovada pelo governo do Estado de São Paulo* conta com 87 (oitenta e sete) páginas, sendo que o maior número delas é dedicado a exercícios utilizados para o ensino de Trabalhos Manuais. Nas 10 (dez) primeiras páginas estão os fundamentos teóricos em defesa da “criação” do chamado “*Slöjd Paulista*”. Dentre as várias contribuições sobre o Trabalho Manual na escola primária, a obra ainda destaca a importância do Trabalho Manual como um princípio educativo. É possível observar que a publicação teve por objetivo oferecer um conjunto de exercícios destinados à atividade docente sobre a prática do Trabalho Manual utilizando diferentes suportes (papel, madeira, palitos, etc.). A Figura 17 representa a imagem da capa do livro; como podemos observar, não apresenta nenhuma ilustração. As principais informações, como autor, título da obra, nome do ilustrador, editora, ano e cidade constam na capa.





FIGURA 17 - O SLÖJD – OBRA APPROVADA PELO GOVERNO

FONTE: HAGIO, 2019³¹.

Ao introduzir os fundamentos do *Slöjd Paulista*, Aprigio Gonzaga defende a junção entre o trabalho manual e a educação física e explicita as experiências obtidas em sua visita à capital argentina, em especial no *Gymnasio Macedo Soares*, e no trabalho desenvolvido no *Instituto de Marinheiros* localizado na cidade de Santos, diz ele: “a educação física racional e methodica é o único agente eficaz da hygiene para a conservação da saúde, e, por consequência, a fonte de uma larga juventude” (Gonzaga, 1916, p. 08). Ao apontar esses benefícios da educação física na formação do aluno, salienta:

³¹ Disponível em: I Seminário de Patrimonio Educativo: Arquitetura Escolar e Curriculo, 2019. <http://www.memorias.cpscetec.com.br/publicacoes/galeria/CamilaBaisISEMINARIOPATRIMONIOEDUCATIVOIFSP.pdf>





[...] póde-se dizer que a educação physica é que estabelece as qualidades de sociabilidade, solidariedade e associação, que são deveres moraes do homem; do respeito às leis da disciplina collectiva e do governo individual, o que tem feito do allemão, do inglez e do americano o typo valoroso do homem moderno. Esta educação não faz gigantes em detrimento do aperfeiçoamento moral, mas estabelece as bases da formação da creança e do desenvolvimento e aperfeiçoamento da raça (Gonzaga, 1916, p. 8).

Esses fundamentos apresentados por Aprigio Gonzaga recaem em aspectos morais para formação do chamado homem “moderno”. Ao tecer essas considerações, Aprigio Gonzaga passa a se dedicar à defesa do *Slöjd Paulista* e evidencia os benefícios obtidos com a adoção dessa prática na escola, são eles:

- 1º Desperta o gosto por todo o trabalho em geral;
- 2º Infunde respeito pelo trabalho, qualquer que elle seja;
- 3º Desperta a independencia e a confiança próprias;
- 4º Habitúa à ordem, à exatidão, à correção e à paciencia;
- 5º Inspira atenção, interesse e perseverança;
- 6º Aperfeiçoa a vista, o senso esthetico e dá habilidade manual;
- 7º Desenvolve a força physica;
- 8º Desperta os nobres sentimentos de sociabilidade, pureza moral, e, consequentemente, facilita a approximação do homem ao seu *Creador* (Gonzaga, 1916, p. 10 – grifos no original).

Ao dar prosseguimento aos benefícios do Trabalho Manual na escola, Aprigio Gonzaga defende que a prática do Trabalho Manual deve ocorrer desde o “jardim da infância à escola isolada, aos grupos escolares, às escolas normaes de qualquer gráo” (1916, p. 10).

Na Escola Profissional, o Trabalho Manual, segundo Aprigio Gonzaga, “consustancia a fórmula mais bella do altruismo educativo e demonstra a elevação do governo, que se interessa pelos grandes problemas sociais.” (1916, p. 10). Aprigio, ao enaltecer os benefícios da formação profissional com essa afirmação, aborda as diferentes características de escolas profissionais com as quais teve contato em suas viagens, sobretudo na Argentina, e se manifesta da seguinte maneira:

Visitando os estabelecimentos de educação profissional da Argentina, notámos, com surpresa, que oficialmente, para o ensino das artes e profissões, não existia nenhum para o sexo masculino, a não ser a “Escola de la Nacion”, uma verdadeira escola polytechnica, que de nada nos poderia servir, porque o meio termo em que está collocada (escola polytechina e escola de artes) torna-a deficiente (Gonzaga, 1916, p. 11).





Quanto ao Trabalho Manual e o “Slöjd”, Aprigio considera como sinônimos e menciona a Suécia como o país de referência para as demais nações. Ao referenciar a Suécia, estão implícitas as contribuições de Otto Salomon (analisaremos no próximo tópico) na elaboração do Sloyd, sobre o qual alerta haver variações.

As variações se devem, segundo ele, “ao meio e a índole de cada povo.” (Gonzaga, 1916, p. 11). Destaca que os Estados Unidos realizaram adequações em relação ao Slöyd sueco, assim como o sistema russo. Deste modo, “classificamos o ‘slöjd’ em: **‘slöjd’ propriamente pedagógico**, o Sueco; **‘slöjd’ puramente técnico**, o Russo; **‘slöjd’ artístico** e **‘slöjd’ social**” (Gonzaga, 1916, p. 11- grifos nossos).

Ao considerar essa classificação e as diferenças do “Slöjd”, Aprigio Gonzaga explicita as características do “Slöjd Paulista”, que são:

- a) a não utilização de pregos no “slöjd” de madeira;
- b) a cola deve ser utilizada o mínimo possível;
- c) divisão do “Slöjd Paulista” em duas séries:
 - (1ª) classes de 1º e 2º ano do curso preliminar;
 - (2ª) classes de 3º ano em diante.
- d) nas Escolas Normais e Profissionais a adoção do “Slöjd Paulista” deve ser completo.

Ao apresentar as especificidades do “**Slöjd Paulista**”, Aprigio Gonzaga demonstra nas 75 páginas finais do livro os exercícios das duas séries, quais sejam:

- 1ª série:** tecelagem, série graduada, série combinada – papel cartão e palitos, cartonagem;
- 2ª série:** o slöjd em madeira.

A **primeira série do Slöjd Paulista** compreende um conjunto de 5 (cinco) atividades: tecelagem, série graduada, série combinada – papel cartão e palitos e, por último, cartonagem. Para cada atividade, Aprigio organizou um conjunto de exercícios que vão aumentando a complexidade do aprendizado, recorrendo a desenhos para exemplificar cada um deles. Na Tecelagem apresenta 18 (dezoito) exercícios e uma breve introdução dos materiais que podem ser utilizados na confecção da trama. Os exercícios são apresentados em sua maioria sem nenhuma explicação, pois o autor pressupõe que os desenhos eram autoexplicativos.

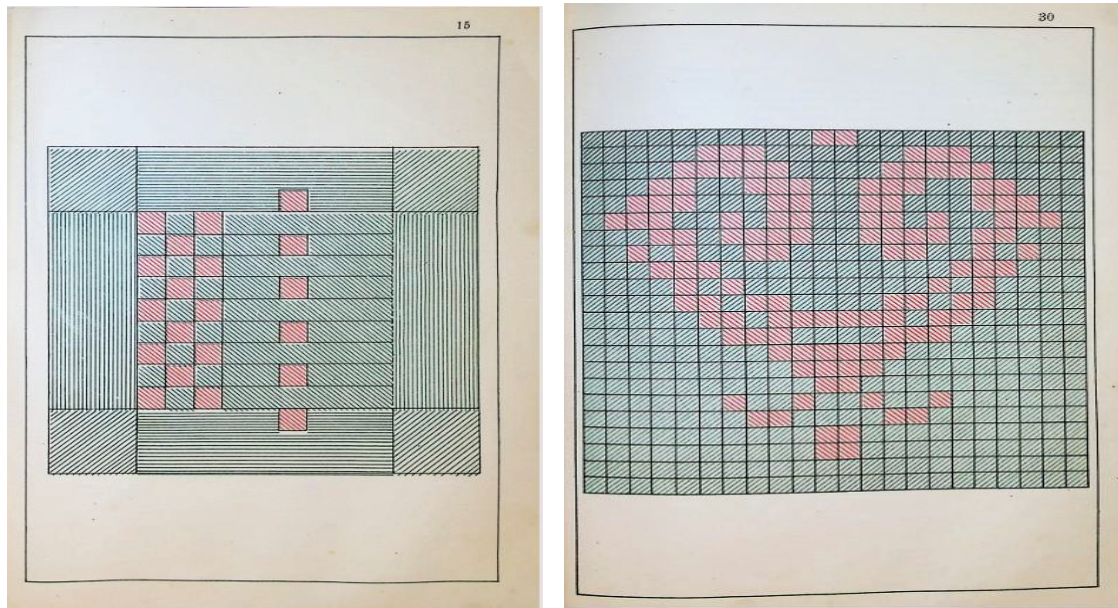
A Tecelagem é realizada com papel e a folha de base apresenta as tiras que servem para efetuar a trama em que é realizada com outras tiras de papel de cor





contrastante. A imagem do lado esquerdo é do primeiro exercício proposto (página 15), e é possível observar nela que o trançado é realizado de maneira mais simples; a imagem do lado esquerdo (página 30), apresenta uma trama mais complexa. Observe-as na Figura 18, a seguir:

FIGURA 18 - TECELAGEM



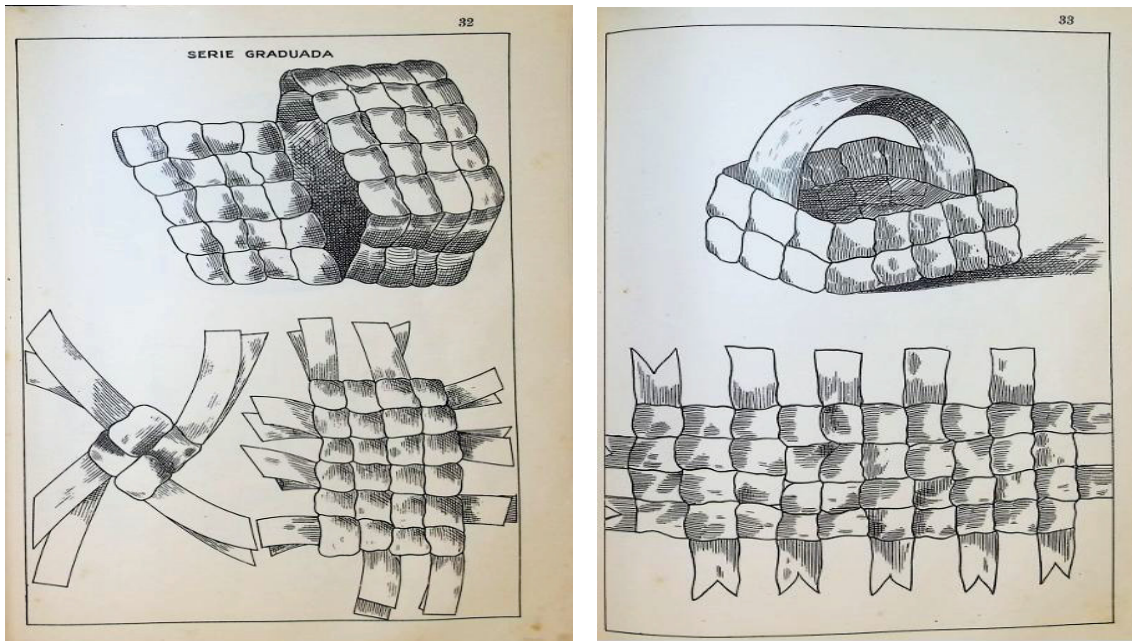
FONTE: Gonzaga, 1916, p. 15 e 30.

Na Série Graduada o autor apresenta 2 (dois) exercícios. Podemos inferir que a partir da Tecelagem o objetivo na Série Graduada era construir objetos tridimensionais, como as cestas das imagens da Figura 19, a seguir.





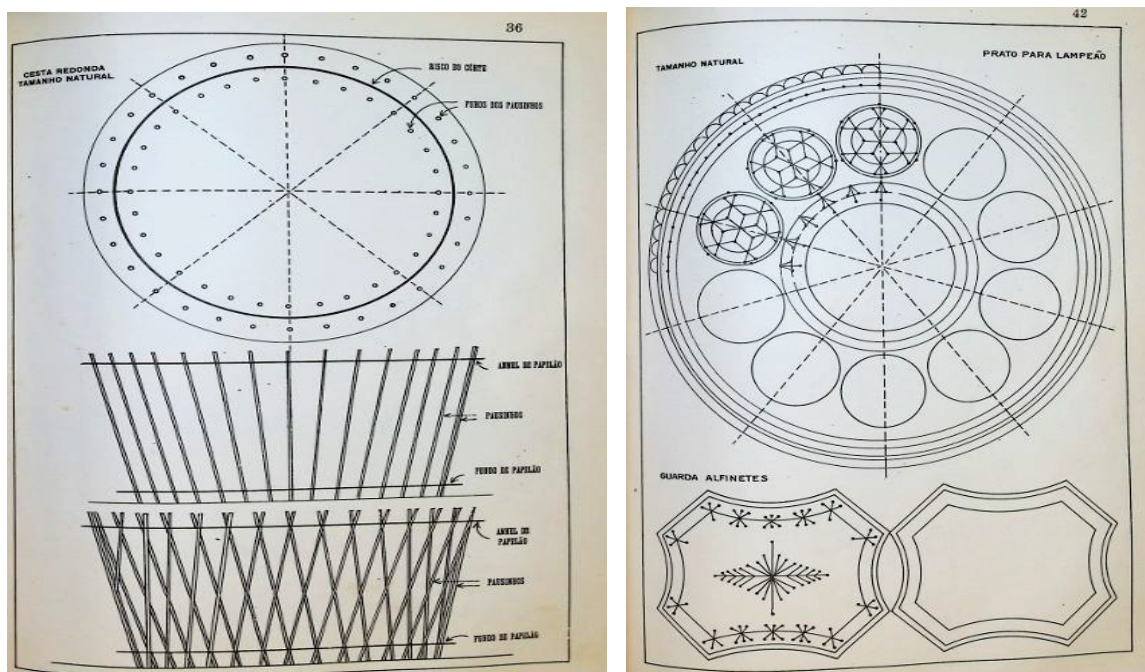
FIGURA 19 - SÉRIE GRADUADA



FONTE: Gonzaga, 1916, p. 32-33.

A atividade da “Série combinada” prescreve que se utilize papel cartão e palitos. Trata-se de 10 (dez) exercícios que são ilustrados em desenho, nos quais constam indicações para elaboração de cartões.

FIGURA 20 - SÉRIE COMBINADA – PAPEL CARTÃO E PALITOS



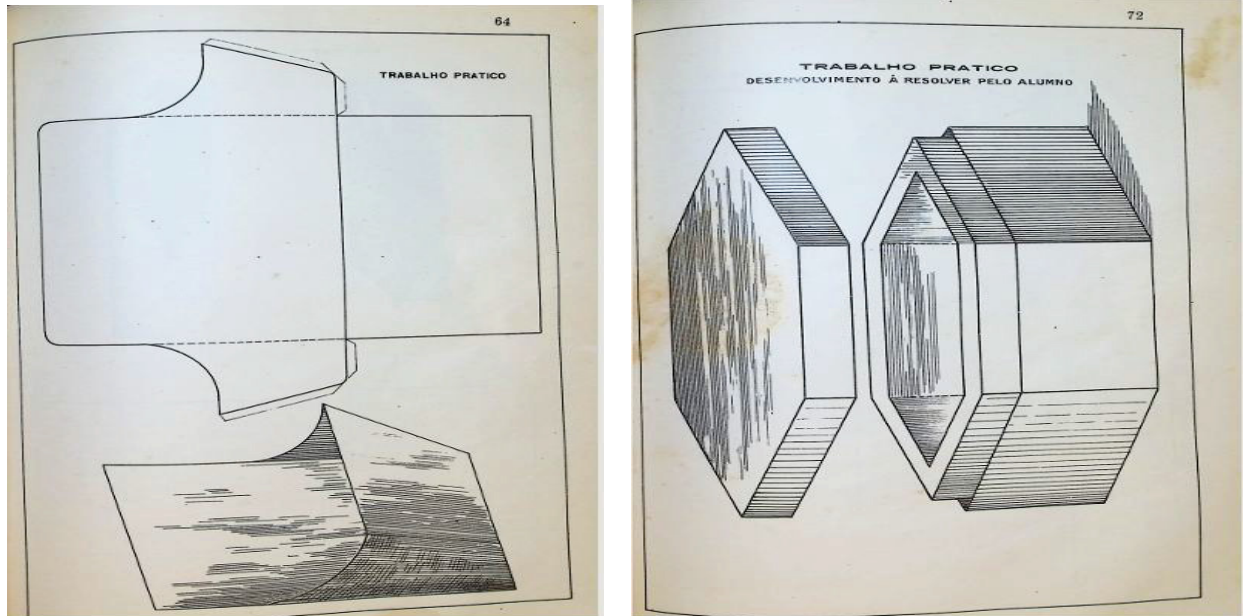
FONTE: Gonzaga, 1916, p. 36 e 42.





Na atividade “Cartonagem” são apresentados 32 (trinta e dois) exercícios; destacamos dois, conforme imagens abaixo. O objetivo é confeccionar pequenas embalagens utilizando papel para cartonagem, que são mais resistentes.

FIGURA 21 - CARTONAGEM



FONTE: Gonzaga, 1916, p. 64 e 72.

Nos exercícios de “**Segunda série do Slöjd Paulista**”, Aprigio Gongaga dá ênfase ao slöjd em madeira. São 9 (nove) modelos que o autor apresenta em seu livro. Para demonstrá-los organiza em duas partes. Na primeira parte, os exercícios são demonstrados em 4 (quatro) páginas, agora denominados de modelos. A primeira observação é a indicação de uma lista de ferramentas necessárias para a prática do “sloyd paulista”, bem como a quantidade necessária de ferramentas para um grupo de 10 alunos. Na Figura 22, constam os modelos “I, II e IX”.

No modelo “I” temos as medidas e orientações para a confecção de uma régua; no “II”, uma tábua de madeira para “bate-biffe”; finalmente, no modelo “IX”, as orientações para confecção de um caixilho. Em todos os modelos é possível observar a existência de mecanismos para o encaixe das peças, ou seja, não há utilização de pregos. Essa decisão é salientada por Aprigio Gonzaga na introdução do livro como um dos elementos diferenciadores do “*Slöjd Paulista*”.





Essa e outras publicações promoveram a publicização dos fundamentos para adoção dos Trabalhos Manuais como um dos aspectos necessários para a formação de um “novo homem”, em razão das novas diretrizes educacionais implementadas pelos republicanos no início do século XX no Brasil, como mencionado anteriormente.

Os princípios basilares defendidos por Aprigio Gonzaga consideravam a ideia de formação moral atrelada aos ensinamentos de técnicas baseadas no Slöjd que seriam adquiridas através dos trabalhos manuais. Diz ele:

O sloyd não é uma disciplina à parte; é a base mesma de todas as inferências do educando; é o meio de educação moral por excelência. O sloyd é trabalho manual; sloyd é a criança em ação, é o hábito de fazer; é a pedra do toque das habilidades, é a revelação das tendências anímicas que dormem no fundo do nosso ser. O sloyd na escola, como base de todas as lições, empregado pelo professor; tem esta qualidade, que nenhum outro processo de ensino é capaz de lograr – desperta vocações, e nos guia para o fim a que Deus nos criou (Gonzaga, 1925, p. 37 – grifos nossos).

Essas ideias demonstram alinhamento com o princípio higienista presente na educação naquele momento. Ao prescrever a defesa do Trabalho Manual na escola, objetivava formar e disciplinar o corpo e a mente das crianças. De acordo com Assunção (2006), Aprigio Gonzaga, ao idealizar o “*Slöjd Paulista*”, teve forte influência das inspirações do slöjd sueco e do slöjd americano. Em relação ao slöjd sueco, Aprigio recorre ao seu caráter pedagógico; do americano, aproveita o princípio da adaptabilidade ao meio social. No seu entendimento sobre o slöjd americano, Aprigio destaca:

Ninguém o compreendeu melhor que os Estados Unidos. Nesse grande país a orientação profissional faz parte integrante da escola, no currículo das aulas até o final do curso primário. Depois, entre a escola comum e a profissional, intercalam os americanos, a escola vocacional, onde, mais em contato com vários gêneros de trabalho, o aluno tem ocasião de revelar-se e dar seguras provas de sua inclinação (Gonzaga, 1925, p. 39).

As ideias apresentadas por Aprigio Gonzaga, segundo Assunção (2018), desenvolveriam a orientação vocacional ao promover habilidades, ou seja, ao oferecerem um preparo de caráter geral, sem necessariamente destinarem-se à preparação específica de um ofício. Ainda segundo Assunção (2018), enquanto na Europa o trabalho era direcionado a aprimorar e fomentar a indústria doméstica, na América do Norte o sloyd apontou para uma politecnia, isto é, uma formação mais ampla e não especificamente para a aprendizagem de um ofício. Assim, Aprigio Gonzaga (1925) destaca: “a escola primária, no seu papel de formação integral, cabe desenvolver e encaminhar as aptidões da criança e aconselha-la para que logre os melhores resultados na vida.” (p. 40). Ainda, “a feição moral por excelência do





trabalho, é que cada um obtenha de sua profissão os meios de vida: porém, o ideal deve ser a luta pelo triunfo da equidade e da justiça, pondo tudo quanto puder em serviço dos pequenos e dos que sofrem.” (p. 41). Os princípios da formação da criança e do jovem evidenciados por Aprigio Gonzaga recaem basicamente na formação moral como elemento aglutinador da adoção e desenvolvimento do sloyd, ou seja, do Trabalho Manual.

Na Revista Mensal *A Escola Primária*, do Rio de Janeiro, foi publicada, também em 1925, a Conferência de Aprigio Gonzaga intitulada *Finalidade do trabalho manual para homens*, na qual aprofunda os benefícios do “sloyd paulista”, principalmente destacando o papel do professor.

A Revista *A Escola Primária* foi um periódico destinado aos professores primários da cidade do Rio de Janeiro. Segundo Mariza da Gama Leite de Oliveira (2018), a Revista *A Escola Primária* foi constituída como uma Sociedade Anônima, com foro na cidade do Rio de Janeiro, e seus principais acionistas eram:

Com exceção de Afrânio Peixoto e Francisco M. Vianna, todos os sócios eram ou foram Inspetores Escolares. Os maiores acionistas eram Esther Pedreira de Mello e Raul de Faria, com 22% cada um. Leopoldo Diniz Júnior, Alfredo Cesario de Faria Alvim, João Baptista da Silva Pereira, Afrânio Peixoto, Antonio Carlos Velho da Silva, Oscar de Aguiar Moreira, Francisco M. Vianna, dentre outros, tinham de 1% a 8% cada (Oliveira, 2018, p. 2).

A Revista *A Escola Primária* circulou entre 1916 a 1938, ou seja, ao longo de 22 anos tratou de vários temas destinados aos professores primários, totalizando cerca de 230 fascículos. Vários temas eram abordados na revista, tais como: reformas de ensino, higiene escolar, métodos renovados de ensino, orientações sobre o ensino de diversas disciplinas e discussões sobre o ensino profissional nas escolas primárias. Oliveira (2018) destaca que determinadas seções da Revista tinham a preocupação de fornecer subsídios teóricos e didáticos para a atuação do professor primário em sala de aula, na verdade, era uma publicação destinada à formação continuada desse professorado.

A organização da Revista *A Escola Primária* apresenta na primeira página o Sumário, o Editorial e, em destaque, o Tema do fascículo. A primeira parte da Conferência de Aprigio Gonzaga foi publicada no ano de 1925, mais precisamente no mês de novembro, no fascículo 9; e em dezembro, no fascículo 10, a segunda parte.

A Conferência é intitulada *Finalidade do trabalho manual para homens* e as primeiras palavras são de agradecimento ao Diretor da Instrução Pública de Minas Gerais, o que nos leva a pensar que a Conferência tenha sido proferida naquele





estado, em Belo Horizonte. Em seguida, justifica que a escolha do tema decorre da necessidade de abordar a questão da finalidade do Trabalho Manual também na perspectiva masculina, uma vez que já havia realizado na feminina.

Inicia a Conferência com uma figura de linguagem: “um moço em meio de uma larga estrada – a estrada da vida – que ante elle se bifurca.” (Gonzaga, 1925, p. 222). Qual escolher? No decorrer da Conferência irá explicitar esses “caminhos” que têm no Trabalho Manual a base para sua escolha. Ao dizer isso, apresenta a definição do Slöjd:

Slöjd é hoje um termo universal, consagrado na Suecia, onde há uma escola destinada ao preparo de professores para ensinarem a praticabilidade manual com finalidade pedagógica educativa. Com o objectivo de aprender, vão lá professores de todas as partes do mundo: japonezes, chinezes, brasileiros, argentinos, portugueses e allemães. Alli estudam convenientemente e depois regressam aos seus paizes para implantar os methodos de trabalho manual como fonte de formação e desenvolvimento intellectual (Gonzaga, 1925, p. 222).

Dois professores brasileiros participaram do seminário *sloyd* em Nåas, na Suécia: “O relato do seminário consta do relatório de um dos participantes, Prof. Manoel José Pereira Frazão³², publicado em 1892 na Revista Pedagógica” (Gonçalves, 2015, p. 9 *apud* Bennett, 2015).

Depois de apontar as diferentes perspectivas do *Slöjd*, seja a educativa ou a social, defende que:

[...] com o Slöjd formam-se os indivíduos atravez do trabalho para o trabalho, aprimorando-se suas faculdades animicas: e, a resistencia opposta pelos materiais á vontade, submete o capricho e as tendencias más, dá habitos de ordem, de economia, de perseverança, de tenacidade, desperta e cria o prazer de luctar, de vencer difficuldades, de se bastar a si mesmos, de amparar os fracos (Gonzaga, 1925, p. 226).

As considerações feitas recaem sobre os aspectos morais de formação das crianças. O autor também explicita a influência dos modelos europeus, considerando que os países europeus são mais civilizados, portanto, devem ser copiados, e evidencia a circulação de ideias.

É importante destacar que nessa Conferência Aprigio Gonzaga adentra no debate do Trabalho Manual numa perspectiva profissional baseada no Slöjd educativo

³² “**Manoel José Pereira Frazão** era professor da escola primária carioca e fez parte da ‘Comissão de 1891’. Foi redator das folhas *A Verdadeira Instrução Pública* (1872 – 1873), autor de obras didáticas, manifestos, artigos para a imprensa, membro do Conselho da Instrução Pública da Corte e responsável por *construir o programa de Trabalhos Manuais do Rio de Janeiro*.” Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/>. Acesso em 16/01/2025.





e ressalta:

cada trabalho [...] demanda um certo esforço e movimento muscular, esforço e movimento que despertam, associam e gravam imagens no cérebro. Porém, esses exercícios e construções não são trabalhos feitos a esmo: são testos experimentados, discutidos e aprovados em congressos especiais de pedagogia. Cada um deles exige um movimento do pulso, uma gymnastica especial, um determinado numero (possivel) de ferramentas para que o alumno pense reflecta e execute, despertando o habito de crear e arranque de si mesmo novas fórmãs de execução e o leve ao proprio aperfeiçoamento physico, moral e intellectual (Gonzaga, 1925, p. 222 - grifos nossos).

Em outras palavras, e retomando as palavras de Sennet (2020), para confecção do objeto é necessário “um repertório de gestos manuais”. Deste modo, podemos considerar que a escola profissional, na perspectiva do Sloyd educativo, busca essencialmente o desenvolvimento dessas habilidades manuais, porém tais habilidades devem estar atreladas ao saber fazer consciente, reflexivo e não meramente mecânico, reprodutivista, produzido sem intencionalidades. Todavia, a intencionalidade educativa, nessa perspectiva, não invalida a formação profissional, mas assevera como princípio formativo profissional que a ênfase deve recair no processo educativo.

Na sua defesa do Sloyd com fins educativos a ser adotado na escola profissional, Aprigio Gonzaga afirma:

O alumno, porém, faz, executa e aprende sem a preocupação de fazer moveis ou estylos, corriqueiramente, commumente nas aulas [...]. Ao sair da escola, **com a facilidade e a pratica que adquiriu**, ingressa na officina; dão-lhe serviços, elle os executa e diz para si mesmo: “Como é fácil”. E sua adaptação na industria está assegurada. (Gonzaga, 1925, p. 256 - grifos nossos).

Essa assertiva evidencia o princípio norteador do sloyd educativo, ou o trabalho manual, a ser praticado na escola profissional, isto é, o seu caráter geral, pois a partir do aprendizado de técnicas fundamentais para o exercício profissional, o aprendiz teria condições de executar tarefas mais complexas.

Ao finalizar a Conferência, Aprigio Gonzaga ressalta: “O trabalho manual é o centro da vida escolar e todas as demais disciplinas lhe gravitam em torno” (1925, p. 257).

Rosa Fátima de Souza (2008) destaca um excerto de Aprigio Gonzaga para demonstrar as consequências mais imediatas do trabalho manual nas escolas:





Despertar o gosto por todo o trabalho em geral; infundir respeito pelo trabalho, qualquer que elle seja; despertar a independência e a confiança proprias; habituar à ordem, à exatidão, à correção e à paciência; inspira attenção, interesse e perseverança; aperfeiçôa a vista, o senso esthetico e dá habilidade manual, desenvolve a força physica; desperta os nobres sentimentos de sociabilidade, pureza moral, e, consequentemente, facilita a approximação do homem e do seu creador [grifo do autor] (Gonzaga, 1916, p. 10 *apud* Souza, 2008, p. 65).

Nessa perspectiva, “a escola é colocada a serviço do grande empreendimento de moralização dos costumes” (Souza, 2008, p. 27).

- Corinto da Fonseca

Lourenço Filho escreve no Prefácio do livro de Corinto da Fonseca, intitulado *A Escola Ativa e os Trabalhos Manuais*, uma breve biografia do autor:

Nascido em 1882, no Rio, o Professor Corinto da Fonseca dedicou sempre a sua atividade ao jornalismo e à educação. Aos 17 anos, estreava na “Cidade do Rio”, com uma série de crônicas, recebidas então com muitos aplausos. Dedicou, depois, sua atividade a vários jornais, entre os quais “Jornal do Comércio”, “Gazeta de Notícias”, “Correio da Manhã”, “Jornal do Brasil”, “Correio Paulistano”, “Minas Gerais”, “Lavoura e Comércio”, além de muitos outros, em que tem dispensado colaborações das mais interessantes e variadas. Sua atividade no magistério foi iniciada, em 1906, no Colégio Pedro II, onde regeu turma de português. Ocupou depois o cargo de professor da Escola 15 de Novembro, e o de diretor da Escola Profissional Sousa Aguiar (Lourenço Filho, *apud* Fonseca, 1929, p. 9).

De acordo com Lourenço Filho (1929), são de autoria de Corinto da Fonseca os seguintes livros: *O Culto da Bandeira*, *O Ensino Profissional no Brasil*, *O Ensino Profissional em São Paulo*, *Plano de Reforma do Ensino Técnico Profissional no Distrito Federal*, *Exercícios fundamentais de Tornearia em Madeira*, *Exercícios Fundamentais de Empalhação*, *Elementos de Envernizamento e Criação de focos de brasilidade*.

Lourenço Filho (1929) destaca ainda: “se Corinto da Fonseca teve um mestre, além da experiência, êsse foi Omer Buyse (autor que analisaremos no terceiro tópico desse capítulo), o grande educador belga, através da obra ‘*Méthodes Americaines d’Education Générale et Technique*’” (Lourenço Filho *apud* Fonseca, 1929, p. 8).

O livro *A Escola Ativa e os Trabalhos Manuais* compõe a *Biblioteca de Educação* da Companhia Melhoramentos de São Paulo, organizada por Lourenço Filho. Todas as capas dos 28 títulos da *Biblioteca de Educação* publicados pela Editora Melhoramentos apresentavam as mesmas características, ou seja, a apresentação tipográfica era padronizada. Os livros eram editados em pequeno





formato (14 x 19,5 cm), com encadernação em brochura. As capas, apesar de apresentarem pequenas variações nas cores, também eram padronizadas, com ilustrações nas margens, em forma de arabescos, apresentando no centro o nome do autor e do tradutor, o título do livro e uma pequena marca tipográfica.

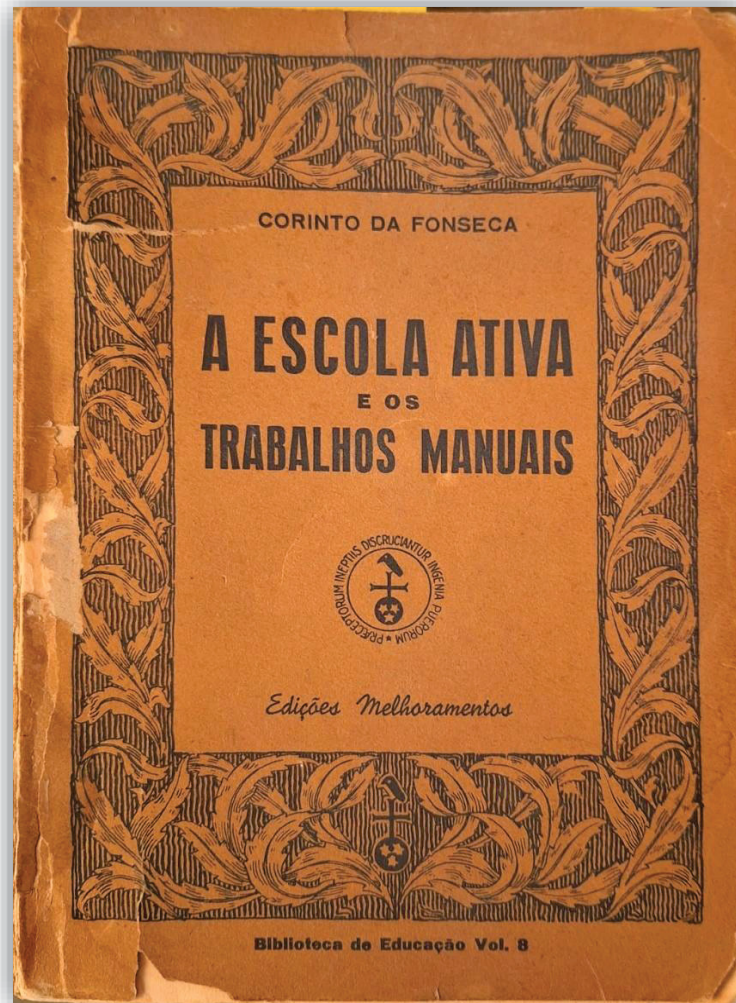
Essa marca trata-se de uma figura no formato de círculo com os seguintes elementos: ilustração de um círculo com três estrelas; uma cruz; um pássaro. Ao redor do círculo lê-se a frase em latim “*preceptorium ineptus discruciantur ingenia puerorum*”, que quer dizer “os talentos das crianças são destruídos por um preceptor desajeitado”; noutra tradução, “a inépcia dos preceptores torturam as potencialidades das crianças”. Pesquisamos o significado desse símbolo e, segundo Monarcha (1997, p. 41), a marca tipográfica significa: “algo críptica, essa simbologia representa a terra de Santa Cruz iluminada pelo Cruzeiro do Sul e pela ave da sabedoria: o corvo, segundo o lendário germânico”.

Por fim, identifica-se, ainda na capa, a indicação de que o livro compõe a Biblioteca de Educação, sendo, no caso do livro de Corinto da Fonseca, o volume 8. Para melhor compreensão do descrito, apresentamos a imagem da capa do livro de Corinto da Fonseca na Figura 23, a seguir.





FIGURA 23 - CAPA DO LIVRO DE CORINTO DA FONSECA



FONTE: Acervo pessoal.

O livro *A Escola Ativa e os Trabalhos Manuais* foi publicado em 1929 e é composto por 12 capítulos, Conclusão e Apêndice, distribuídos em 142 páginas. Os títulos dos capítulos são: (I) Os fundamentos físico-psíquicos dos trabalhos manuais; (II) Trabalhos manuais, uma metodologia, não uma matéria, a mais no programa; (III) Um exemplo diferenciador das duas escolas; (IV) Técnica didática dos Trabalhos Manuais; (V) Alguns exemplos e sugestões; (VI) Os trabalhos manuais no ensino secundário; (VII) Os trabalhos manuais no ensino de português; (VIII) Um método grafo-stático; (IX) Os trabalhos manuais no ensino de ofícios; (X) Experiências e resultados na Escola Sousa Aguiar; (XI) Especialização e industrialização; (XII) Alguns documentos e provas; Conclusões finais; Apêndice.

Lourenço Filho, no prefácio do livro, nos apresenta a definição de Trabalho



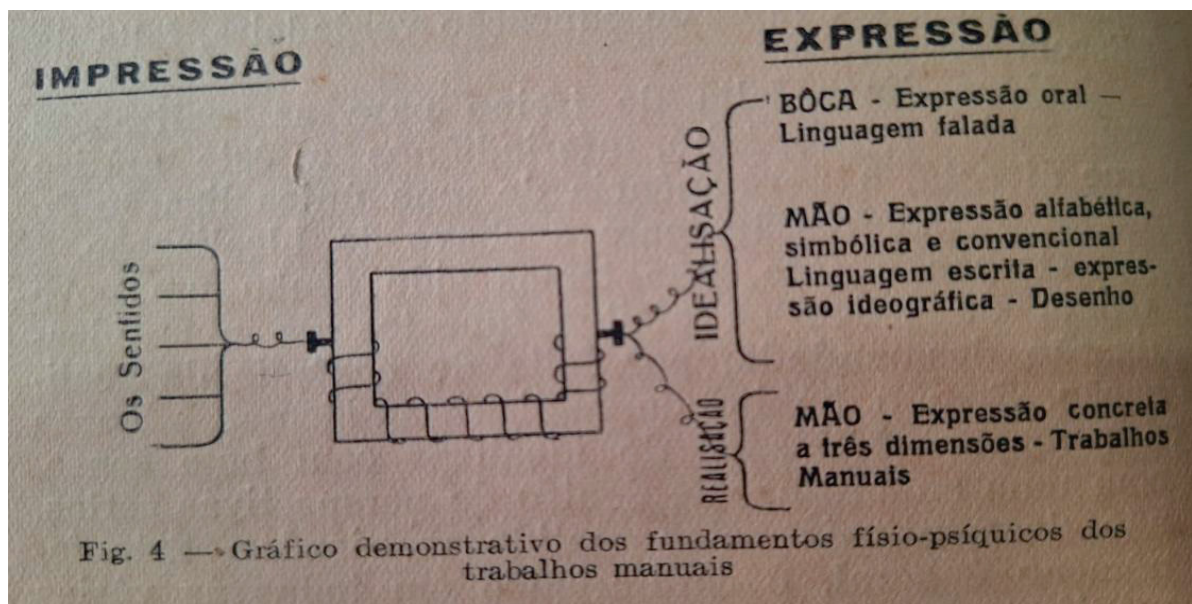


Manual na qual Corinto da Fonseca se baseia:

O manualismo puro, mecanizado, industrializado, não tem significação educativa. (...). Não basta que sejam empregadas as mãos: é preciso empregá-las ao serviço do pensamento. Não basta empregá-las para copiar: é preciso empregá-las para criar, para adaptar-se, para realizar o que se deseja e na medida do que se deseja (Lourenço Filho, *apud* Fonseca, 1929, p. 07)

No primeiro capítulo, o autor explicita os princípios fundamentais que determinaram a existência dos Trabalhos Manuais no espaço escolar como função educativa. Para tanto, Corinto da Fonseca destaca que o ser humano capta tudo pelos órgãos dos sentidos e, através deles, as impressões são transformadas em expressões. Essa concepção decorre da necessidade de fundamentar que o conhecimento, ou melhor, a aprendizagem, na concepção da Educação Nova ou Escola Ativa, tem uma dimensão científica, como nos mostrou Carlota Boto (2019). Ao longo desse capítulo que trata dos “fundamentos físico-psíquicos dos trabalhos manuais”, o autor utiliza de um conjunto de gráficos e, no gráfico de número quatro, o último, expõe em detalhes a demonstração do processo de transformação dos sentidos, onde se abandona a “impressão” para alcançar a “expressão”. Na Figura 24 vemos o gráfico utilizado para explicar essa transformação.

FIGURA 24 - GRÁFICO DEMONSTRATIVO DOS FUNDAMENTOS FÍSICO-PSÍQUICOS DOS TRABALHOS MANUAIS



FONTE: Fonseca, 1929, p. 22.





O gráfico busca destacar o princípio da Escola Ativa, que tem no fazer manual, na ação, um dos fins da educação. Menciona Lourenço Filho:

[...] a tese implícita do Professor Corinto da Fonseca, neste livro, demonstrada aliás, com evidente originalidade de concepção. Como se verá, páginas adiante, a noção de trabalhos manuais, que prega, **é mais lata que a do simples manualismo**. Não basta que sejam empregadas as mãos: é preciso empregá-las ao serviço do pensamento (Lourenço Filho *apud* Fonseca, 1929, p. 7 – grifos nossos)

Carlota Boto (2019), em seu artigo intitulado *Faria de Vasconcelos e a Escola Nova em Portugal: do self-government à Educação Científica*, em que se propõe a abordar o estudo do pensamento educacional de um representante da Escola Nova em Portugal, Antônio de Sena Faria de Vasconcelos (1880-1938), destaca que:

Pensar a história da educação no século XX, em Portugal como no Brasil, requer que se atente para o tema da Educação Nova ou da escola ativa. [...] O primeiro elemento a ser considerado é o avanço ocorrido em áreas correlatas, que passam a dialogar muito de perto com os estudos educacionais, sobretudo os avanços nos campos da biologia, da antropologia, da sociologia e da psicologia (Boto, 2019, p. 3).

Assim,

A educação física, os **trabalhos manuais** e os métodos ativos em interação com um pressuposto segundo o qual, o aprendizado se dará mediante o estímulo do fator biopsicológico do interesse. **O conhecimento de todo esse território é que caracterizaria a dimensão científica da educação** (Boto, 2019, p. 4 – grifos nossos)

No capítulo em que trata dos trabalhos manuais no ensino de ofícios, capítulo IX, Corinto da Fonseca, ao iniciar a discussão, logo no primeiro parágrafo, expõe uma polêmica: “Já por demais se tem insistido em afirmar haver uma diferença levada ao ponto de incompatibilidades reciprocamente excludentes, entre trabalhos manuais e Ensino Profissional ou, para melhor me exprimir, *ensino de ofícios*” (Fonseca, 1929, p. 85 - grifos no original). Essa afirmação decorre da vinculação do Trabalho Manual com o longo período de escravização, em que a atividade manual estava ligada ao trabalho praticado pelos escravizados, portanto, no seu entender, é necessário superar essa perspectiva.

Outra vinculação identificada por Corinto da Fonseca é o entendimento de que a prática do trabalho manual era destinada exclusivamente aos operários: “O preconceito estava, mesmo, incluído no próprio regulamento de uma das nossas grandes escolas profissionais que, no artigo em que discrimina os seus fins, diz que ela se destina ao *ensino de ofícios a meninos pobres e filhos de operários...*” (Fonseca, 1929, p. 87 – grifos no original).





[...] o ensino de ofícios, afirmamos e reafirmamos, a todo momento, que a grandeza econômica do Brasil depende da formação técnica profissional do povo, mas quando assim o fazemos, aninhamos no espírito, um preconcebido, uma ressalva, a de que esse adestramento técnico-profissional deve ser para uma «certa parte» do povo, diferente de uma «outra parte» cuja formação deve ser feita por um ritmo diverso (Fonseca, 1929, p. 86).

Essa afirmação explicita a concepção de que o Trabalho Manual na escola deve ser praticado como um princípio educativo mais amplo e não para promover a “separação” entre a elite e o operariado. A separação da oferta educacional destinada aos filhos dos trabalhadores e aquela destinada às elites é uma temática ainda presente no debate sobre educação profissional na educação básica.

Dito isso, Corinto da Fonseca destaca que para o ensino profissional é preciso introduzir “didatização” nos programas de ensino de ofícios. Diz ele: “o que o ensino de ofícios exige e se torna necessário, são livros em que tal ensino seja exposto didaticamente, em lições seriadas e graduadas [...]” (Fonseca, 1929, p. 93). Ele sugere que é preciso abandonar práticas empíricas, para tanto indica os estudos de Otto Salomon, “[...] grande educador sueco, grande pioneiro dos trabalhos manuais, e que foi o primeiro a formular uma solução racional para a didatização do ensino de ofícios” (Fonseca, 1929, p. 96). Ao apontar a necessidade de didatização do ensino profissional, Corinto da Fonseca afirma: “o ensino de ofícios exige e torna necessário, são livros em que tal ensino seja exposto didaticamente, em lições seriadas e graduadas, tal como acontece com os demais livros didáticos de quaisquer outras matérias” (Fonseca, 1929, p. 93). Ainda, “os trabalhos manuais são uma metodologia, a metodologia, por excelência, da Escola Ativa, e representam, mau grado a sua materialidade de obra das mãos, antes uma tarefa mental, do que uma tarefa material” (Fonseca, 1929, p. 23).

Ao tomar como referência a proposta de Otto Salomon desenvolvida no instituto de ensino de trabalhos manuais conhecido como Seminário de Naäs, na Suécia, Corinto da Fonseca, nos capítulos finais, aponta as experiências e os resultados obtidos na Escola Profissional Sousa Aguiar, no Rio de Janeiro, enquanto foi diretor do estabelecimento. Logo no início, relata: “Estava eu em comêço, quando me chegou às mãos o livro do sr. Omer Buyse, *Méthodes Américaines d’Education Générale et Technique*, [...]. Êsse livro foi uma revelação para mim [...]” (Fonseca, 1929, p. 99-100 – grifos no original).

Os ensinamentos de Buyse permitiram ao diretor da escola propor a





didatização do ensino, pois segundo este último, “os alunos funcionavam como simples aprendizes de oficina, cifrando-se a sua tarefa em trabalhos de serventes. Limpavam as oficinas, preparavam a cola, seguravam uma ou outra peça para facilitar o trabalho dos mestres, etc...” (Fonseca, 1929, p. 101). Outro fato constatado foi que “a produção industrial era duplamente inconveniente para os mestres que não podiam ocupar-se com o ensino [...]” (Fonseca, 1929, p. 102). Por fim,

A causa desta situação é fácil de perceber-se. Aprendendo cada um pelo empirismo da adaptação imitativa, tinha que ir se assenhorando da técnica de cada ofício à proporção que ia vendo a execução dos **vários trabalhos realizados na oficina, sem seriação nem método, ao sabor das encomendas** que fossem vindo. Dêste modo, cada forma nova era objeto de uma aprendizagem nova. Sendo o número de formas de uma variedade quasi infinita, compreende-se bem que haja muitos operários ainda hoje não totalmente senhores dos respectivos ofícios. Foi isso o que logo percebi, esclarecido pela lição admirável do livro de Omer Buyse. Desde então compreendi que o primeiro passo para a solução do meu problema era promover a didatização dos ofícios (Fonseca, 1929, p. 103 – grifos nossos)

Os alunos não só produziam artefatos para o uso interno, visando a manutenção da própria escola, como e principalmente para comercialização, atendendo às encomendas da comunidade.

As escolas profissionais primárias ofertavam ao aprendiz o ensino de apenas um ofício, o que dificultava o desenvolvimento da didatização no ensino profissional. Nesse sentido, Corinto da Fonseca tece severas críticas ao modo de organização das Escolas de Aprendizes Artífices:

Nas escolas de aprendizes artífices do Ministério da Agricultura, êsse importante passo de evolução ainda não foi dado, continuando em vigor **seu arcaico regulamento** que prescreve para cada aluno o estudo de um só ofício, escolhido *ab initio* e, o que ainda é mais absurdo, aprendido paralelamente com as primeiras letras (Fonseca, 1929, p. 119 – grifos nossos).

Corinto da Fonseca, como diretor da Escola Profissional Souza Aguiar, advoga a importância da adoção do ensino profissional numa perspectiva integral, sem a prescrição da formação profissional única. Em outras palavras, poderíamos afirmar a formação politécnica como princípio norteador. Outra crítica sua recai na concomitância entre formação profissional e instrução primária adotada nas escolas de aprendizes artífices.

O princípio que norteia a adoção do Trabalho Manual com finalidade educativa é tese central defendida por Corinto da Fonseca. Suas referências são Omer Buyse e Otto Salomon, que esclarecem que a adoção da didatização promove a superação de “processos empíricos da adaptação imitativa para processos racionais da boa



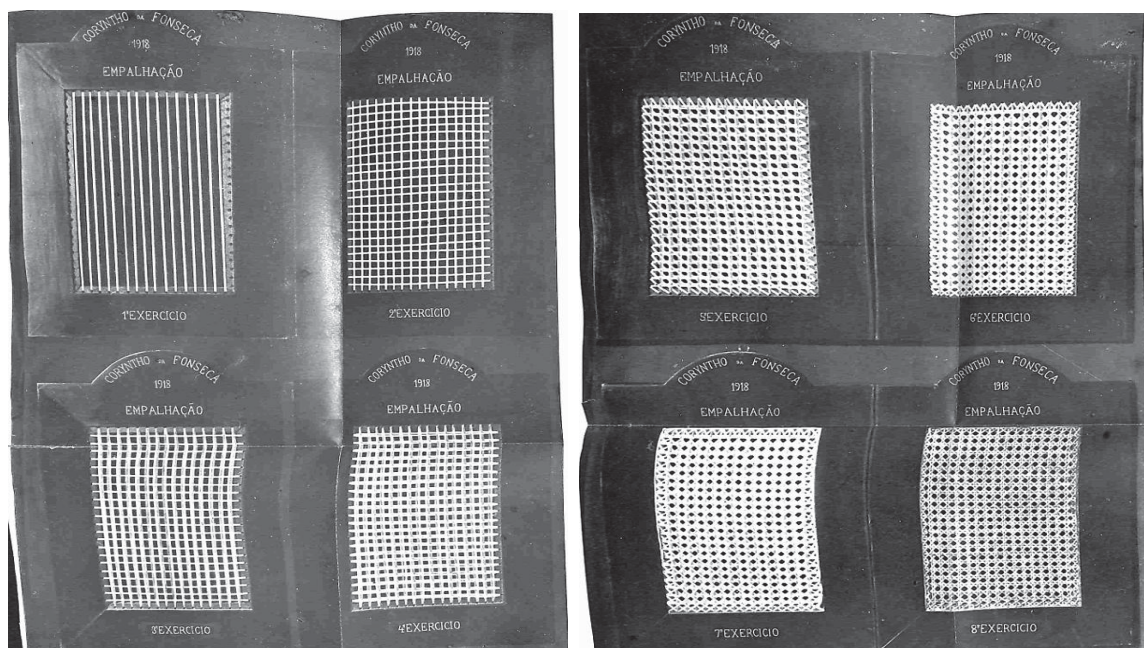


pedagogia” (Fonseca, 1929, p. 93). Isto é,

[...] o ensino profissional, para ficar à altura do ensino de ofícios, devia recorrer forçosamente ao método, ao estabelecimento de uma didática, à semelhança do que se faz para ensinar o que quer que seja. Esse esforço de didatização ainda não foi deliberadamente empreendido entre nós, de um modo geral. Para se verificar isso, basta ler os programas de ensino de ofícios das escolas profissionais do país, onde é quasi geral a ausência de qualquer espírito de série pedagógica, de sequência didática (Fonseca, 1929, p. 93).

Essas considerações serão fundamentais à Corinto da Fonseca na organização da Escola Profissional Sousa Aguiar. Deste modo, no capítulo X, intitulado *Experiências e resultados da Escola Sousa Aguiar*, o autor apresenta três exemplos da didatização no ensino de ofícios. A Figura 25 demonstra a aplicabilidade da didatização no ofício de empalhador.

FIGURA 25 - EXERCÍCIOS DE EMPALHAÇÃO



FONTE: Fonseca, 1929, p. 112.

Corinto da Fonseca, utilizando da elaboração desses quadros, explica as etapas do processo da aplicação didática no ensino de ofícios, em especial no ofício da empalhação. Diz ele:

Aí a tarefa foi mais fácil, porque partí do princípio de que para se compreender a trama de um fundo de cadeira que se nos oferece complicada e difícil de destrinçar, bastava decompor a empalhação nos vários passos sucessivos da palhinha, fazendo de cada um deles um quadro à parte, em número de seis a princípio, que acabei elevando a oito (Fonseca, 1929, p. 110).

Ao finalizar o capítulo, Corinto da Fonseca salienta que “os quadros





reproduzidos nas figuras 22, 23, 24 e 25 foram premiados com medalha de ouro na Exposição do Centenário, em 1922” (Fonseca, 1929, p.113).

Embora Corinto da Fonseca manifeste que o Trabalho Manual adotado na escola primária deva ter uma finalidade educativa, nesse capítulo dedicado à aplicabilidade da didatização no ensino dos ofícios e nos relatos das experiências desenvolvidas na Escola Profissional Sousa Aguiar, é possível compreender o projeto de formação profissional, ou melhor, para o ensino de ofícios almejado por ele. Existe uma proposição de conjugação da finalidade educativa com a profissional, logo, expressando uma perspectiva conciliadora, pois os princípios defendidos para o ensino primário foram adaptados ao ensino de ofícios.

- Manoel Penna

Manoel Penna nasceu no dia 20 de dezembro de 1871, na cidade de Sabará em Minas Gerais. Fez o curso primário com o professor Caetano Azeredo, então professor público, naquela cidade, da qual, quando adulto, foi vereador na câmara municipal. Dedicou-se, desde criança, ao aprendizado do ofício de ourives e se tornou perito oficial na profissão. Casou-se com Afonsina de Azevedo Penna e teve sete filhos. Escreveu para os seguintes jornais de Sabará: *Folha Sabarense*, *Contemporaneo*, *Colibri*, *Almanaque de Lembranças Luso-brasileiro*. No Rio de Janeiro, publicou desenhos e charges no jornal *O Malho*. Foi um dos fundadores do jornal *A Onda*, em Sabará, e da revista *Novo Horizonte*, em Belo Horizonte. Ingressou na Escola Normal de Sabará e atuou como professor de educação física e pedagogia, mas se destacou na cadeira de Trabalhos Manuais nos grupos escolares de Minas Gerais.

Em 1912, foi nomeado professor de desenho da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais. Em 1920, por designação do presidente do estado, Mello Viana, para realizar as reformas em relação aos Trabalhos Manuais. Publicou quatro artigos no jornal *Minas Gerais*, intitulados: *Trabalho Manual Escolar/Alinhavo* (1915), *Exposição Escolar* (1920), e *O ensino tecnico na escola primária* (1928). Em 1933, destaca-se a publicação do artigo *A gymnástica dos Trabalhos Manuaes* na *Revista de Ensino* de Minas Gerais. No ano de 1934, publicou o compêndio denominado *Trabalhos Manuaes Escolares*, editado pela Imprensa Oficial de Minas Gerais (Duarte, 2017, p. 11-13).

Como podemos observar, Manoel Penna produziu considerável conjunto de





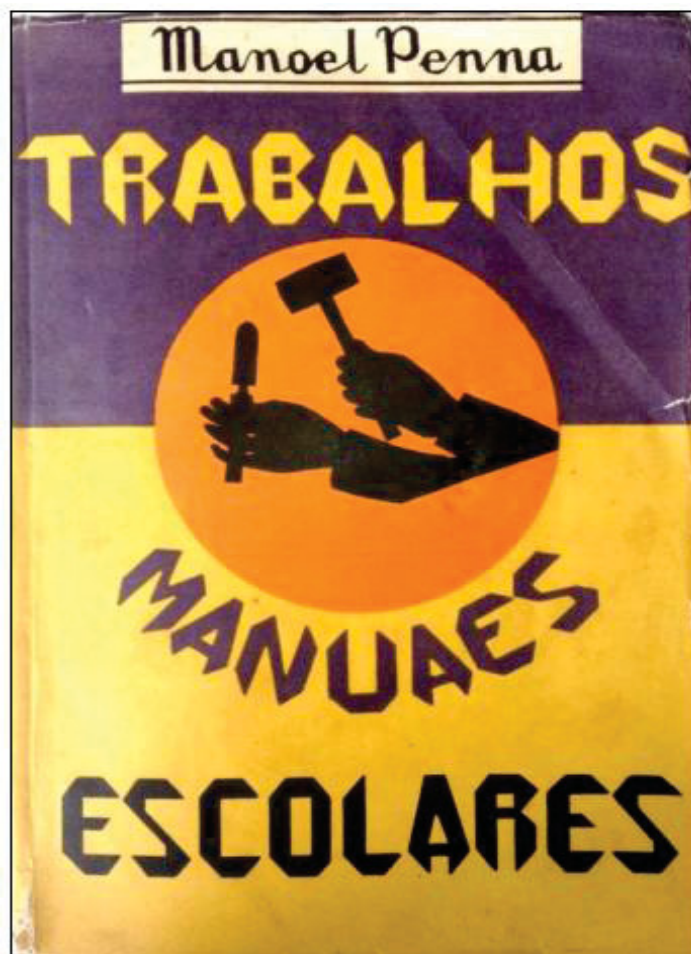
obras sobre o Trabalho Manual com o objetivo de fundamentar um saber a ser implementado no currículo. Da sua produção, iremos analisar o livro *Trabalhos Manuaes Escolares*. De acordo com Marcus Taborda de Oliveira, “o livro de Penna ganha relevância por ser uma iniciativa editorial claramente voltada para o ensino, no qual o *ethos* do trabalho é enaltecido como signo dos novos tempos da formação da sociedade brasileira [...]” (2019, p. 388 – grifo no original).

Na apresentação, Manoel Penna afirma que a obra nada tinha de original. De fato, outros educadores já haviam publicado livros discorrendo sobre o assunto. Nesse sentido, afirma que o livro se valia da consulta a vários autores para dimensionar os Trabalhos Manuais na escola. O livro é uma brochura de 171 páginas, com várias ilustrações. Na seção introdutória, Penna alerta que o livro é composto por “402 desenhos no têsto, sendo 30 dos quais coloridos e em páginas intercaladas” (Oliveira, 2019, p. 389). Ainda, “a capa desta brochura é também um exemplo de recorte a tesoura em papel” (Oliveira, 2019, p. 389). Na capa do livro é possível observar a preocupação do autor em estabelecer um exemplo de trabalhos manuais, pois em destaque há a imagem de mãos segurando um formão e um martelo. O livro foi organizado em 17 capítulos, mais a apresentação e a introdução.





FIGURA 26 – CAPA DO LIVRO DE MANOEL PENNA



FONTE: Oliveira, 2019, p. 397.

Na página dedicada à *Apresentação*, Manoel Penna destaca que o livro “é fruto de longos anos de prática como professor de trabalhos manuais, estudando e experimentando o que os mestres ensinam” (Penna, 1934, p.12). Em seguida aponta em quais autores se baseou para a escrita do livro, são eles: “**Omer Buyse**, G. Kerchensteiner, J. Montua, Dewey, E. Solana, Manael Frazão, Daujat et Dumont, P. Martin, M. Montessori, Froebel, F. Blanch e outros.” (Penna, 1934, p.12 -grifos nossos)

A *Introdução* compreende 6 páginas nas quais Penna discorre sobre as diferentes perspectivas sobre os trabalhos manuais. Diz ele: “É um êrro, [...], a confusão que se faz entre a educação geral das mãos e a especial: entre o trabalho manual educativo e o ensino profissional propriamente dito” (Penna, 1934, p. 10). Ainda,





O primeiro dêstes, de fim **essencialmente educativo**, pode ser introduzido em todas as escolas primárias, não só para as meninas como para os meninos, como um meio educativo por excelência que dá, ao mesmo tempo, dextreza às mãos, tornando-as servidoras obedientes do cérebro, agindo de acôrdo com a vontade na confecção de trabalhos previamente concebidos e rigorosamente terminados. O **ensino profissional**, cujo fim é formar oficiais ou operários especializados em qualquer profissão, **só é possível ser ministrado em estabelecimentos próprios e organizados de maneira a poder preparar cada indivíduo no ofício** para a qual tiver mais gôsto. E tais estabelecimentos, para que dêem bons resultados, devem dispor de mestres especiais para o ensino de cada uma das profissões que fizerem parte de seu curso, e de professores que lecionem várias outras matérias indispensáveis ao operário moderno (Penna, 1934, p. 10 – grifos nossos).

Penna explicita como o Trabalho Manual a ser desenvolvido no âmbito profissional deve ser ministrado em escola especializada, destinada ao ensino de um ofício, tendo em vista que esses estabelecimentos possuiriam estrutura adequada para o funcionamento, tanto no que diz respeito à organização de oficinas, como mestres especializados. De acordo com Oliveira (2019, p. 398), a defesa de Corinto da Fonseca era de que “os Trabalhos Manuais educativos se distinguiriam radicalmente do ensino profissional propriamente dito, para os quais deveria ser estimulada a criação de estabelecimentos próprios para formar o ‘operário moderno’”.

A estrutura do livro foi organizada basicamente em duas partes. A primeira, de cunho teórico, onde o autor expõe os fundamentos do Trabalho Manual enfatizando principalmente uma perspectiva educativa. A segunda parte exemplifica metodologicamente o ensino dos trabalhos manuais utilizando vários suportes (madeira, tecido, papel etc). Os exercícios indicados tem estreita relação com o desenho, pois era professor da área na Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais. Em síntese, trata-se de uma obra destinada ao professor e que defendia a finalidade educativa do Trabalho Manual destacando-o como um princípio metodológico para o curso primário.

No capítulo denominado *Varios Sistemas*, Penna apresenta as vantagens e desvantagens das diferentes concepções que decorrem das aplicabilidades nos diferentes países que adotam os trabalhos manuais, sendo elas: o sistema educativo ou pedagógico, o sistema técnico, o sistema social e o sistema artístico. O sistema educativo, baseado no “sloyd” de Otto Salomon, tem essencialmente um caráter de educação geral e integral ao mesmo tempo que possibilita que sejam desenvolvidas habilidades manuais, a destreza das mãos. No sistema técnico, de origem russa, criado por Della Voss, os trabalhos manuais visam o preparo profissional e “tendem a revelar aptidões” (Penna, 1934, p. 15). O sistema social idealizado por Dewey decorre





das necessidades primitivas de sobrevivência do homem, tais como: nutrição, vestimenta e abrigo, e “sobre tais idéas assentou êle as bases do seu sistema social, organizando então a lista dos trabalhos de acôrdo com tais princípios, da seguinte maneira: trabalhos em madeira, modelagem e desenho etc.” (Penna, 1934, p. 15). O sistema artístico, organizado pelo norte americano M. Tadd, defende o desenvolvimento estético das crianças por meio dos trabalhos manuais. Para finalizar, Penna (1934) destaca a concepção do “pedagogo bávaro J. Kerschensteiner”, que consiste na associação do ensino intelectual com os trabalhos manuais “em um feliz aproveitamento de todas as suas qualidades de excelente meio de ensino, posto em prática com assombrosos frutos na *escola nova* ou *escola ativa* (Penna, 1934, p. 16 – grifos no original).

No capítulo denominado *Da necessidade do ensino de trabalhos manuais*, Manoel Penna apresenta um conjunto de argumentos em defesa do ensino dos trabalhos manuais como favoráveis ao desenvolvimento da criança, com ênfase num processo de formação geral. No próximo capítulo, *A orientação moderna no ensino dos trabalhos manuais*, o autor discorre sobre três princípios: “sensibilidade”, “atividade e “inteligência”, esses princípios destacam a “ação” e o “aprender fazendo” como fundamentais. Para tanto, defende os argumentos de Karl Eissner em que “o ensino de trabalhos manuais e o desenho devem perder a feição de disciplinas isoladas e ser entrelaçados no quadro das demais matérias a ensinar” (Penna, 1934, p. 21). Em síntese, Penna

mesclava argumentos gerais de caráter pedagógico-formativo invocando uma “educação completa” que passava pela educação física e “especialmente a educação dos sentidos”, com argumentos pragmáticos que remetiam ao lugar que deveria ser ocupado pelos alunos no mundo do trabalho, do qual a escola não poderia descurar. Para ele o tato era o sentido por excelência para desenvolver o senso de atividade, ação, dos alunos, e lembrava que o *Sloyd* estava enraizado no vocábulo *slog*, que significava hábil, destro (Oliveira, 2019, p. 308 – grifos no original).

Ainda:

O desenho se recomenda no ensino como um dos melhores, talvez o melhor meio de atividade para o desenvolvimento e educação da sensibilidade moral da criança, principalmente pelo lado referente ao prazer, ao gosto, despertando nela os sentimentos do Belo, do Justo, tornando suas almas mais sensíveis pelos exercícios contínuos e exame minucioso das cousas da natureza, em observações e meticolosos estudos (Penna, 1934, p. 24).

A introdução do Desenho no currículo da escola primária em fins do século XIX e início do século XX, nessa perspectiva, busca o desenvolvimento dos sentidos, da sensibilidade e o gosto pelo trabalho. Não sem debate, essa nova cultura escolar





estava embasada em “justificações filosóficas e pedagógicas para amparar um projeto de fundo político e social” (Souza 2000, p.18). Rosa Fátima de Souza (2000) em artigo intitulado *Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil*, ao realizar a análise do processo de renovação curricular em fins do século XIX no Brasil, utiliza como principal fonte o parecer de Rui Barbosa sobre a *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública* (1883) para falar sobre o tópico:

O desenho foi considerado por Rui como uma das matérias fundamentais do programa da escola elementar e recebeu um destaque especial no parecer. O entusiasmo de Rui pelo desenho fazia eco à opinião de industriais, pedagogos e autoridades do ensino dos países adiantados que viam a potencialidade da escolarização desse saber profissional para o desenvolvimento econômico. Por conseguinte, o desenho foi ressaltado como fonte de riqueza, como elemento essencial à prosperidade do trabalho (Souza, 2000, p. 17-18).

Os princípios de renovação pedagógica atribuíam ao conteúdo dessa disciplina uma finalidade prática “que se ajustava às necessidades da indústria e da arte”. (Souza, 2000, p. 18). Nessa perspectiva e considerando o Desenho como princípio educativo basilar dos Trabalhos Manuais, Penna esclarece:

Não se poderia conceber o ensino de trabalhos manuais como uma metodologia, sem o auxílio direto do desenho. Separar-se êste daquele seria o mesmo que privar um cego da companhia de seu guia vidente, obrigando-o a tatear, incerto, com seu bordão, pelas agruras do caminho, sempre hesitante em atingir o seu destino (Penna, 1934, p. 23).

Por fim,

O desenho se recomenda no ensino como um dos melhores, talvez o melhor meio de atividade para o desenvolvimento e educação da sensibilidade moral da criança, principalmente pelo lado referente ao prazer, ao gosto, despertando nela os sentimentos do Belo, do Justo, tornando suas almas mais sensíveis pelos exercícios contínuos e exame minucioso das cousas da natureza, em observações e meticolosos estudos (Penna, 1934, p. 24).

Penna defende o ensino de Trabalhos Manuais na perspectiva do princípio educativo, considerando o “sloyd” no que êste possui de mais educativo, tais como: inspirar nas crianças o amor ao trabalho” (Penna, 1934, p. 25), e denomina o seu sistema de educativo-instrutivo, tomando como referência o princípio “educativo suéco, com as novas aplicações, segundo Kerschensteiner e Decroly” (Penna, 1934, p. 25).

Ao defender essa característica do Trabalho Manual, Penna (1934) discorre, na segunda parte de seu livro, sobre algumas possibilidades de aplicabilidade desse princípio, ou seja, o sistema educativo-instrutivo. Desse modo, explicita:





Organizados cuidadosamente e obedecendo às dificuldades crescentes do ensino, estas lições, constituídas por um entrelaçamento sutil do ensino manual com o intelectual, visam [...] o desenvolvimento paralelo e integral de todas as faculdades infantis, por meio de ações concientes dos sentidos, por meio dessas, que têm origem nas células motoras do cérebro, é que há enriquecimento de imaginação, elaboração do pensamento, desenvolvimento da vontade, etc. (Penna, 1934, p. 26).

Em defesa do Trabalho Manual como um princípio educativo, e, portanto, diferenciado do princípio profissional, Penna apresenta a seguinte justificativa:

Os trabalhos manuais praticados assim com as finalidades aqui estabelecidas, não exigem, para a sua execução, oficinas especiais providas de aparelhos e acessórios adequados às diversas qualidades de matéria-prima neles empregadas, nem grandes recursos econômicos para sua manutenção (Penna, 1934, p. 27).

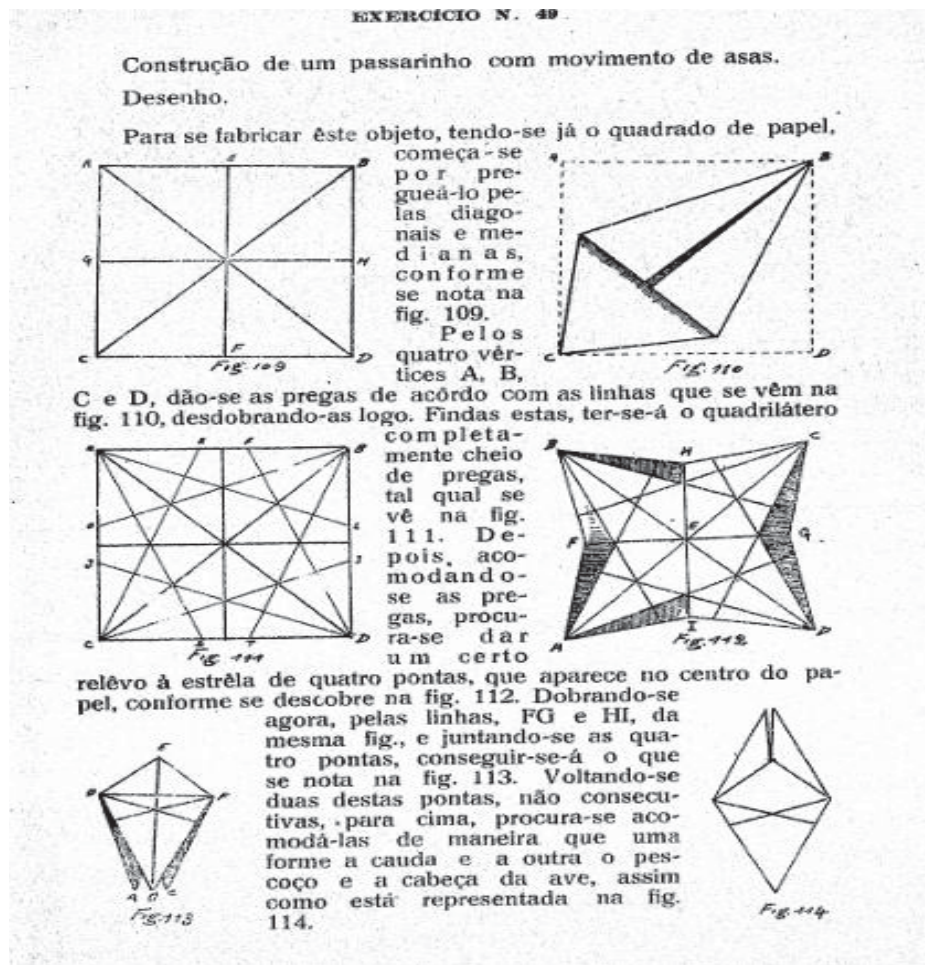
Penna toma os seguintes “suportes” materiais no desenvolvimento das habilidades manuais: o papel (dobramento e recorte), a tecelagem em papel, a cartonagem, a modelagem (argila), e a madeira, e apresenta um significativo conjunto de exercícios, além de 402 figuras, com que demonstra as diferentes “expressões” dos Trabalhos Manuais. A seguir vamos apresentar (resumidamente) cada uma dessas “expressões” defendidas por Manoel Penna.

1. **Trabalhos em papel** (dobramento de papel) – é o primeiro elemento didático utilizado para o desenvolvimento do ensino do Trabalho Manual sob a seguinte justificativa: “Nestas primeiras lições, deu-se preferência ao papel, não só por ser matéria de mais fácil aquisição, mais barata, como também por não exigir nenhuma ferramenta na execução da variada série de trabalhos numerosos que podem ser feitos apenas com o auxílio das mãos.” (Penna, 1934, p. 29). Com indicações metodológicas para a aplicabilidade do dobramento do papel, Penna (1934), apresenta um conjunto de 121 exercícios; um deles pode ser observado na figura abaixo.





FIGURA 27 - DOBRAMENTO DE PAPEL

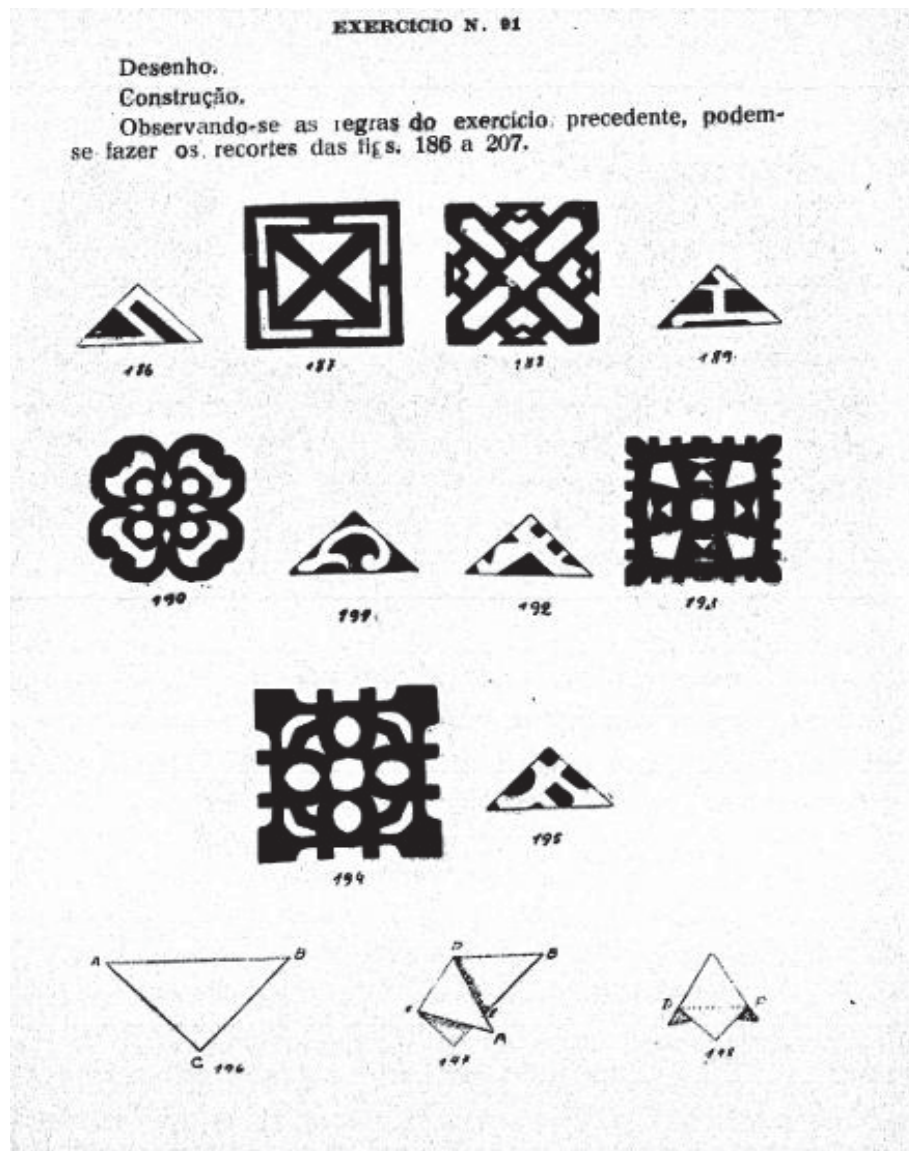


Ao término desse conjunto de exercícios, Penna apresenta o dobramento associado ao recorte e menciona, na introdução do texto, possíveis ferramentas: “tesouras, régua, compassos, lápis, canivetes, etc.” (Penna, 1934, p. 67). O tópico finaliza com a demonstração dessa aplicabilidade em 48 exercícios. Destacamos alguns desses exercícios na Figura 28.





FIGURA 28 - DOBRAMENTO COM RECORTE



FONTE: Penna, 1934, p. 87.

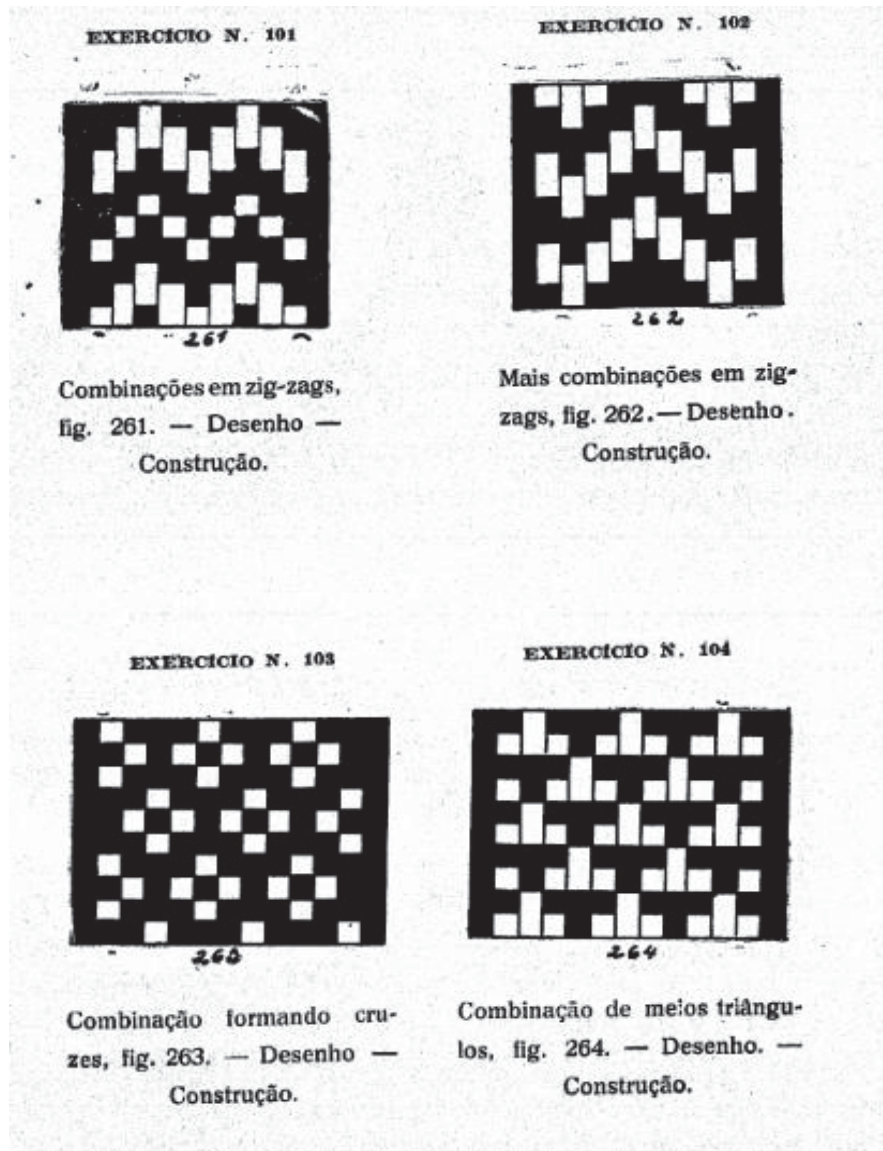
As imagens representam as fases do recorte, iniciando com a dobragem em triângulo, o recorte (destacado na cor preta) e a figura planificada (com o recorte já realizado).

2. **Tecidos** – em relação à utilização dessa matéria-prima, Penna deixa claro que se trata da ação de tecer e, neste caso, é utilizado o papel, portanto é o desenvolvimento da tecelagem em papel. Afirma: “não se deve confundir este gênero de trabalhos manuais com as texturas de pano, com os fios de algodão, de lã, de seda, de linho etc [...]” (Penna, 1934, p. 94). Exemplifica com 16 exercícios.





FIGURA 29 - TECELAGEM EM PAPEL



FONTE: Penna, 1934, p.99.

De acordo com Penna,

Emprega-se para estes trabalhos manuais, o papel lustroso, colorido de um só lado, em cores vivas e variadas, transformado em tiras paralelas [...]. Para execução da tecelagem, principalmente na aplicação das últimas tiras da trama, há necessidade de um pequeno instrumento a que se dá o nome de agulha ou lançadeira.” (Penna, 1934, p. 94).

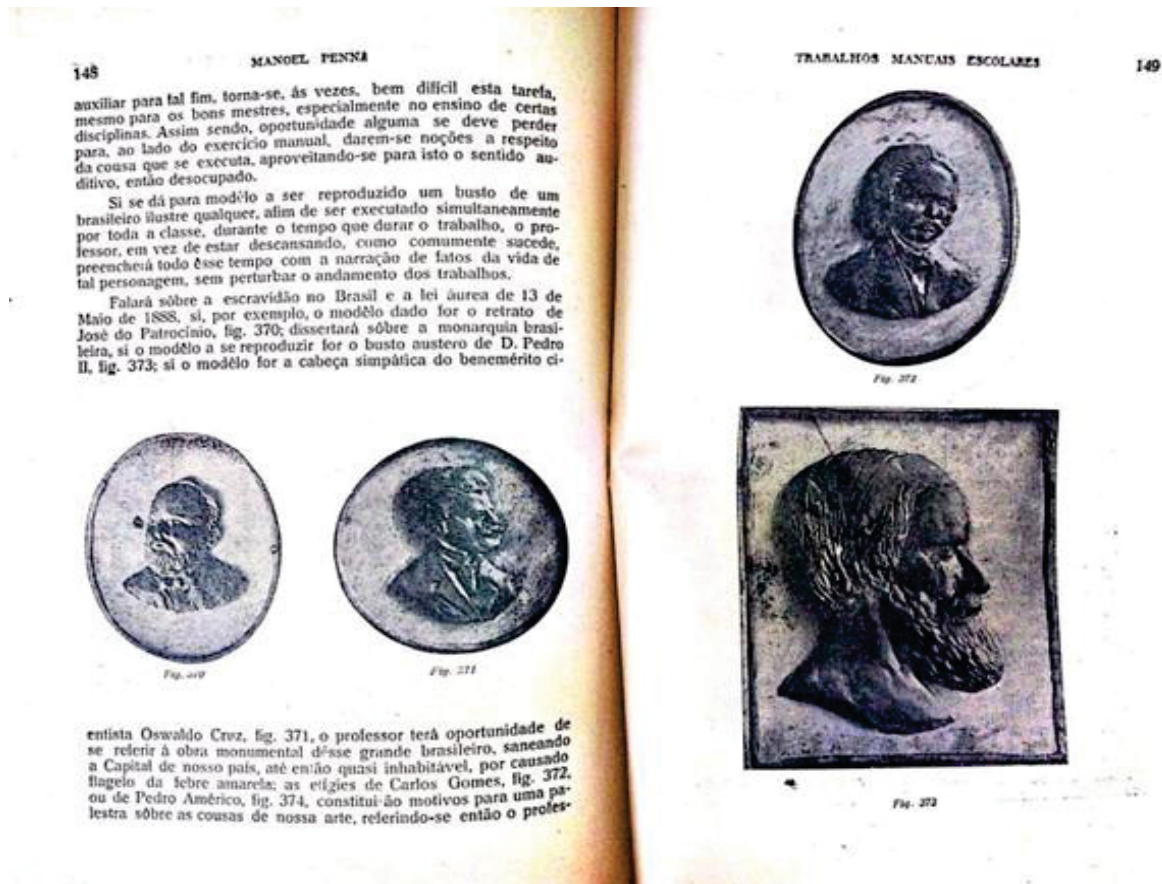
3. **Modelagem** – Penna (1934) considera que a ação de modelar é um “excelente trabalho manual educativo, essencialmente manual, porque, para tal genero de atividade, não se exige o auxílio de instrumento algum, pois apenas as mãos, [...] unicamente elas, dirigidas pelo cérebro [...]” (Penna, 1934, p. 129). Para





demonstrar os benefícios da Modelagem, apresenta 8 exercícios e 31 figuras que podem ser utilizadas no ensino.

FIGURA 30 - MODELAGEM



FONTE: Penna, 1934, p. 148 -149.

O autor defende a introdução do Trabalho Manual basilar na intencionalidade de formação de um novo homem e assim manifesta:

inspirar nas crianças o amor ao trabalho, mormente ao mais rude; dar-lhes hábitos de ordem, asseio, elegância e exatidão; educar-lhes a vista, dando-lhes também dextreza (sic!) de mãos; desenvolver-lhes a independência e a confiança, acostumando-as igualmente a perseverança, aproveitar-se-á nelas a atividade natural nas suas três formas – instinto, vontade e hábito, atividade esta que constitui a base da vida humana, para desenvolvendo-a, ir-se desde logo, por meio do trabalho das mãos, numa associação lógica e inteligente, iniciando o ensino de outras matérias do programa, como leitura, escrita, história, geografia, geometria, aritmética, história natural, física etc... (Penna, 1934, p. 25).

Também,





Organizados cuidadosamente e obedecendo às dificuldades crescentes do ensino, estas lições, constituídas por um entrelaçamento sutil do ensino manual com o intelectual, visam, como ficou dito, o desenvolvimento paralelo e integral de todas as faculdades infantis, por meio de ações conscientes dos sentidos, porque somente por meio dessas, que têm origem nas células motoras do cérebro, é que há enriquecimento de imaginação, elaboração do pensamento, desenvolvimento da vontade, etc. (Penna, 1934, p. 26).

Essa ênfase moral, que vinha recoberta de preocupações de caráter cívico, está presente no conjunto de exercícios, sobretudo de Modelagem em argila e cera, com a confecção dos bustos dos chamados grandes nomes da História brasileira. Podemos observar isso na figura 30, acima, em que estão retratados D. Pedro II, José do Patrocínio, Osvaldo Cruz, Pedro Américo etc.

4. Trabalhos em Madeira - Penna finaliza o seu livro destacando os Trabalhos Manuais em Madeira:

Os exercícios manuais executados em madeira, visando, como os em papel e argila, um fim educativo-instrutivo, constituem também um excelente meio de educação física, uma verdadeira ginástica natural, utilitária e produtiva, muito mais do que a suéca ou calistênica, que consta de certos movimentos apenas e sempre em vão, das extremidades, tronco e cabeça, atividades estas que não despertam grande interesse, por serem sempre as mesmas (Penna, 1934, p. 155).

Nesse tópico, Penna fundamenta os exercícios associados em duas vertentes: a educação física e o “sloyd” de Otto Salomon. Para Penna, a atividade exercida na madeira pressupõe a adoção de um conjunto de ações físicas que são necessárias para a confecção dos artefatos. Desse modo, o exercício manual na madeira “é a prova da excelência da ginástica do trabalho encontra-se bem patente na robustez, saúde e força que se ocupam em serviços para os quais se emprega a energia muscular.” (Penna, 1934, p. 156). Finaliza dizendo: “que belo e útil não seria si a aparelhagem esportiva fosse substituída pelas ferramentas produtivas!” (Penna, 1934, p. 156).

Quanto ao “sloyd”, o autor adverte que embora a proposição inicial seja de Otto Salomon, “não se deva adotar o *sloyd* suéco dentro de suas regras estritas” (Penna, 1934, p. 156). Mas que “não se pode fugir de uma referência ao mesmo, o qual, inegavelmente, é a origem dos trabalhos manuais em madeira” (Penna, 1934, p. 156). Deste modo, as indicações dos exercícios manuais em madeira procuram “avançar” nas proposições do “sloyd” e inserir os benefícios físicos advindos da atividade física na elaboração do artefato.

Nesse tópico há, pela primeira vez, alusão ao princípio profissional do





Trabalho Manual. Todavia, é destacado que o trabalho manual na madeira propicia as condições para o exercício de qualquer profissão, uma vez que “a aprendizagem de um ofício qualquer não é nada mais que a educação da vista e da mão do indivíduo, para o consciente emprego das ferramentas adequadas às principais operações...” (Penna, 1934, p. 161). Em consonância, o autor assinala aspectos morais de formação profissional, dizendo: “... o trabalho manual escolar, **não tendo caráter profissional**, todavia prepara o indivíduo para abraçar uma especialidade qualquer, educando-lhe a vista, as mãos, a **paciência**, e, sobretudo, dando-lhe **hábito de ordem, perseverança e confiança em si**” (Penna, 1934, p. 161 - grifos nossos).

Tendo em vista o princípio educativo-instrutivo do Trabalho Manual utilizando a madeira como matéria-prima, Penna aponta:

Na manipulação da madeira para a construção de qualquer um objeto, executam-se certas operações que são comuns na transformação de quasi todas as matérias-primas utilizadas pela indústria, variando apenas as ferramentas. Tais operações, em número aliás muito limitado, se resumem em: desenhar, segurar ou prender a substância trabalhada; medir e traçar, cortar em linha reta ou curva; alisar, ajuntar; cavar e furar; abrir moldura; amolar; colar e polir (Penna, 1934, p. 161).

Essa afirmação do autor, é preciso considerar, possivelmente, deve-se a sua atuação profissional como professor de Desenho na Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais. Ainda:

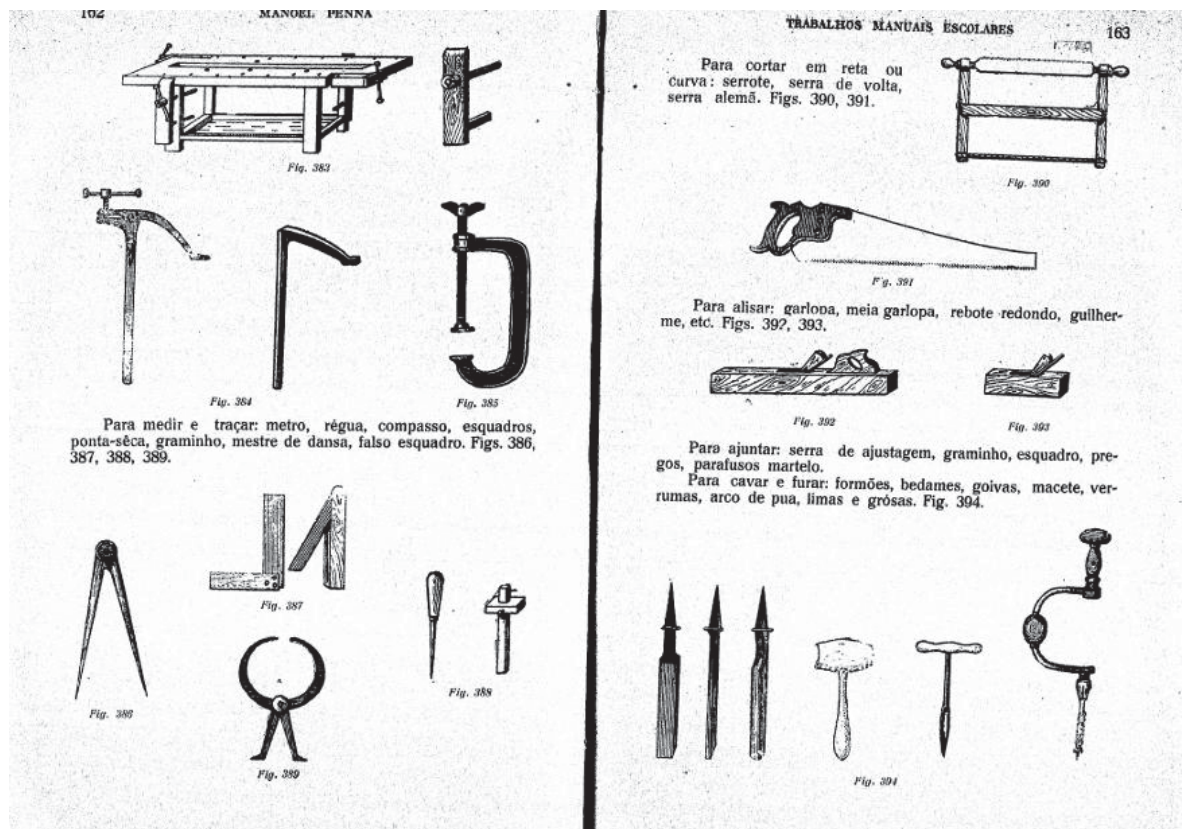
A diversidade, que há, de ofícios, pode-se afirmar, é devida quasi exclusivamente à variedade da matéria-prima. Assim, as mesmas modificações que os carpinteiros e marceneiros produzem na madeira, para torná-la um objeto útil qualquer, são mais ou menos as mesmas que os ferreiros, os sapateiros, os serralheiros, etc., têm que fazer nas matérias-primas laboradas em suas especificidades, variando somente a qualidade dos utensílios empregados (Penna, 1934, p. 161 – grifos nossos).

Em outro tópico, destaca as ferramentas necessárias para a realização do Trabalho Manual tendo como matéria-prima a Madeira, como na Figura 31.





FIGURA 31 - FERRAMENTAS - TRABALHOS EM MADEIRA



FONTE: Penna, 1934, p. 162-163.

O tópico finaliza com a apresentação dos diferentes tipos de madeira. Com esse tópico o autor conclui o livro *Trabalhos Manuais Escolares*, totalizando 169 páginas dedicadas ao estudo dos Trabalhos Manuais.

Em síntese, podemos afirmar que o livro, publicado em 1929, é um manual para servir de guia ao docente no processo de ensino-aprendizagem dos Trabalhos Manuais, muito próximo ao que Aprígio Gonzaga preconizou no seu livro *O Slöyd*, em 1916. Aprígio, porém, aprofunda a temática ao explicitar os fundamentos da adoção do slöyd, ou Trabalho Manual, em outras publicações, bem como é inovador ao propor o slöyd paulista, o Trabalho Manual baseado no slöyd de Otto Salomon, mas com características brasileiras.

Esse conjunto de ideias, sobretudo no que diz respeito ao slöyd, foi fundamentação utilizada na defesa do Trabalho Manual praticado na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, por parte do diretor Paulo Ildefonso d'Assumpção. O que procuramos demonstrar, a partir disso, é que a temática do Trabalho Manual esteve presente no debate educacional no início do século XX, assim como apontado por Marcus Aurelio Taborda de Oliveira (2019), em seu artigo intitulado *O ethos do*





trabalho nas páginas de periódicos educacionais brasileiros: trabalhos manuais como signo da modernização pedagógica (1906-1934). Nele, Oliveira salienta que “[...] em aproximadamente duas décadas, os Trabalhos Manuais passam de um difuso conjunto de práticas nas escolas primárias, a um dos aspectos centrais da educação pública.” (2019, p. 396).

A seguir, vamos explorar, autores e obras internacionais que circularam no Brasil e colaboraram com as discussões sobre o Trabalho Manual, tornando-se referência para os intelectuais brasileiros e, conseqüentemente, para o diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná.

2.3 O TRABALHO MANUAL E OS INTELLECTUAIS INTERNACIONAIS

Ao iniciarmos este tópico nos reportamos aos apontamentos de Miriam Jorge Warde quando analisa redes intelectuais e políticas de relações efetivas e simbólicas que se cruzaram em muitas direções e diferentes espaços e tempos. Nomes importantes na produção dessas redes são os de Anísio Teixeira, John Dewey, Omer Buyse, Gustave Le Bon, dentre outros. Suas “ideias” estão situadas num determinado período histórico, aproximadamente em fins do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, e

nesse lapso de tempo há acontecimentos que curiosamente **põem em contato pessoas e instituições de países** cujas relações podem ser consideradas, de alguns modos, **muito próximas e semelhantes**, de outros modos, podem ser pensadas como muito distantes e diferentes. (Warde, 2020, p. 312 - grifos nossos).

O debate sobre o Trabalho Manual esteve em voga no final do século XIX e início do XX tanto na Europa e no Brasil como nos Estados Unidos. No Brasil, sobretudo nos anos iniciais do novo regime político da época, a centralidade do debate girava em torno da finalidade do ensino do Trabalho Manual.

Dentre os intelectuais que realizaram a discussão sobre o Trabalho Manual, destacamos a obra de Étienne Schimtt, que em 1888 publicou, na França, o livro intitulado *La pédagogie du travail manuel*. No Brasil a tradução realizada por Arthur de Sá foi publicada em 1893 na *Revista*³³ *Pedagógica*³⁴, do Rio de Janeiro, sob o título

³³ Créditos à Prof^a Dra Gizele de Souza.

³⁴Disponível

em:





de *A Pedagogia do Trabalho Manual*, em duas partes: a primeira em 15 de setembro de 1893 e a segunda parte em 15 de dezembro do mesmo ano (também é possível consultar a obra em francês no repositório³⁵ digital da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC).

Étienne Schmitt foi diretor da escola municipal de Paris, membro da Comissão responsável pelo estudo da organização do Trabalho Manual nos países escandinavos e na Alemanha³⁶, o que lhe possibilitou conhecer e promover ações para implementação do Trabalho Manual na organização da escola primária. Além dos países europeus, do Japão e Estados Unidos, Étienne Schmitt, em seu livro, faz menção ao Brasil e publica, na íntegra, a correspondência de Theophilo das Neves Leão³⁷. A tradução da sua obra nos permite compreender que a temática do Trabalho Manual já estava posta no cenário internacional e nacional no século XIX, assim como as ideias de Otto Salomon e Omer Buyse.

Otto Salomon e Omer Buyse foram muito referenciados pelos intelectuais brasileiros. Iniciaremos com a contribuição de Otto Salomon sobre o *slöjd* desenvolvido na Suécia. O chamado método *slöjd*³⁸ foi publicado em 1892, no livro intitulado *The Teacher's Handbook of Slöjd*. Depois, prosseguiremos destacando as contribuições de Omer Buyse em seu livro *Méthodes Américaines d'Éducation Générale et Technique*, publicado em 1906 ou 1908, de acordo com Warde (2020, p. 319).

- Otto Salomon e o *Sloyd* Educacional

O movimento denominado de Instrução em Artes Manuais teve sua origem na pedagogia alemã nas primeiras décadas do século XIX, e foi inicialmente aplicado nas escolas públicas dos países do norte da Europa (Finlândia, Suécia, Noruega e

<https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=341010&pesq=%22trabalho%20manual%22&pagfis=962>

<https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=341010&pesq=%22trabalho%20manual%22&pagfis=1121>

³⁵ <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175163>

³⁶ Informações que constam na capa do livro de Étienne Schmitt, *La pédagogie du travail manuel*.

³⁷ **Theophilo das Neves Leão** foi professor de Estatística, História e Geografia. Lecionou no Colégio São Francisco de Paula e foi sócio da Imperial Sociedade Amante da Instrução, da Sociedade Literária Auxiliadora de Instrução Popular e sócio correspondente da Sociedade de Geografia de Lisboa. Pertenceu às várias instituições religiosas da cidade do Rio de Janeiro." Disponível em: <https://dibrarq.arquivonacional.gov.br/index.php/teofilo-das-neves-leao>. Acesso: 11/02/2025.

³⁸ <https://www.redalyc.org/journal/5606/560659017010/html/> Marlene Fernandes Ribeiro. *Slöjd e a formação moral dos jovens*.





Dinamarca). Nesses países, as longas noites escuras resultavam em longos períodos de confinamento nos lares, e para “passar” o tempo tornou-se costume reunir os familiares ao redor da lareira para confecção de pequenos objetos de uso doméstico, que eram elaborados manualmente, tais como: cabos de machados e martelos, ancinhos e outros artefatos para uso no meio rural (Bennett³⁹, 2015, p. 57): “Na Escandinávia, tais trabalhos manuais eram há muito tempo conhecidos como *sloyd* (*slöjd* em sueco)” (Bennett, 2015, p. 58) e eram denominados de *Sloyd doméstico*. Com o decorrer dos anos, esses artefatos passam a ser comercializados pela população e, segundo Bennett (2015), ocorreu um declínio nas ocupações manuais domésticas. Para evitar o desaparecimento do *sloyd*, em 1844 as autoridades promoveram a inclusão do *sloyd* nas escolas, o que ocasionou alterações no chamado *sloyd* doméstico para assumir características educacionais.

A adequação do *sloyd doméstico* para o *sloyd educacional* sofreu forte influência do “pastor luterano e professor *Uno Cygnaeus* (1810-1888)” (Bennett, 2015, p. 61), com a publicação do livro intitulado *Ideias Isoladas sobre as Escolas Primárias Previstas na Finlândia* (*Stray Thoughts on the Intended Primary Schools in Finland*). Após a publicação dessa obra, Cygnaeus foi indicado para exercer a “direção da educação popular da Finlândia, a partir de junho de 1858. Cygnaeus passou 15 meses visitando escolas e consultando educadores na Suécia, Alemanha, Áustria, Suíça, Holanda e Finlândia” (Bennett, 2015, p. 61). Fruto dessa experiência, “o trabalho manual foi transformado em uma das disciplinas fundamentais da escola normal. [...]” (Bennett, 2015, p. 62).

Em 1890, Otto Salomon, da Suécia, disse que Cygnaeus foi “o primeiro a traçar uma nítida distinção entre a escola de *sloyd* e o ensino de *sloyd* nas escolas elementares. Ele considerava a escola de *sloyd* como um tipo de escola profissionalizante e achava que a escola primária era uma instituição com objetivo educacional geral, sendo a única verdadeira escola elementar para todos. Para ele o ensino de *sloyd* que seria dado nas escolas elementares não deveria ser uma formação técnica especial, mas sim uma base geral útil.” (Bennett, 2015, p. 64 – grifos no original)

Otto Salomon nasceu em Gotemburgo, Suécia, em 1849. Era filho de pais judeus ricos. Depois de realizar a formação primária, Salomon frequentou por 4

³⁹ Originalmente a obra de Charles Alpheus Bennett intitulada **História da Educação em artes manuais e industriais 1870 a 1917** (*Hystory of Manual and Industrial Educationa up to 1870 1917*), foi publicada em Illinois, no ano de 1937. Em 2015, a editora SENAI-SP publica a obra de Bennett traduzida por Paulo Sérgio Bonagura. O prefácio da edição brasileira foi realizado por Walter Vicioni Gonçalves, Diretor Regional do SENAI-SP. Portanto, a edição consultada é do ano de 2015.





(quatro) meses o *Instituto Tecnológico em Estocolmo* e 8 (oito) meses o *Instituto Agrícola Ultuna*, mas não concluiu seus estudos. Salomon foi um autodidata e adquiriu experiência como professor na escola vocacional para meninos em *Nääs*, instalada em uma mansão a cerca de 30 quilômetros a leste de Gotemburgo. (Thorbjörnsson, 1994). Em *Nääs*,

[...] o tio de Salomon, o rico empresário August Abrahamson, possuía uma grande propriedade. Juntos, esses dois homens fundaram uma escola vocacional para meninos em 1872. E em 1874, uma escola vocacional para meninas e uma escola de formação de professores para professores de *slöjd* em 1875. De 1882 em diante, Salomon concentrou suas atividades na escola de formação de professores, dando palestras e organizando o treinamento adicional de professores do ensino fundamental (Thorbjörnsson, 1994, p. 1).

A escola de treinamento em *Nääs* foi fundada em 1875. Três anos depois, Abrahamson e Salomon começaram a enviar uma série de modelos feitos em *Nääs* para a Alemanha, Suíça e Brasil, e alguns anos depois para o Reino Unido e os Estados Unidos. Apoiados por embaixadas suecas em quase todos os países europeus, eles convidaram funcionários públicos, autoridades educacionais, políticos, professores e instrutores para visitar *Nääs* ou para participarem de um curso em *Nääs* (Thorbjörnsson, 1994, p. 8). Sobre isso, Bennett (2015) destaca que: “Os cursos de verão, em especial, atraíram professores de todos os países progressistas do mundo e tornaram o *sloyd* sueco famoso” (Bennett, 2015, p. 68 – grifos no original).

Outra forma utilizada por Salomon e seu tio para divulgar o *Slöjd* foi a participação em Exposições Mundiais. O *Nääs* teve uma vitrine própria nessas exposições, quais sejam: Filadélfia, em 1876; Paris, em 1878 e em 1900; Chicago, em 1893; St. Louis, em 1904. Modelos, fotos e desenhos de *Nääs* foram exibidos em outras exposições internacionais, tais como na Grécia, Chile, Argélia e assim por diante (Thorbjörnsson, 1994, p. 8).

Em *Nääs*, entre 1880 e 1907, Salomon ministrou cursos que foram frequentados por cerca de 4.000 professores suecos e 1.500 professores de quarenta outros países. Cada curso durava seis semanas e durante o ano eram organizados quatro cursos. Na programação diária havia de seis a sete horas de trabalho prático e uma ou duas horas de palestras e discussões teóricas. De acordo com Salomon, a teoria era mais importante do que o trabalho artesanal. Ele dava palestras sobre história educacional, *sloyd* e métodos de ensino do *sloyd*, mas também sobre psicologia, moral, higiene e outros assuntos (Thorbjörnsson, 1994, p. 4).

Entre 1876 e 1886, Salomon publicou uma série de pequenos livros:





Slöjdskolan och Folkskolan IV (Escola de Sloyd e Escola Primária, IV), *Om slöjden as an education method* (O trabalho em madeira como método educativo), em 1884), e *Der Slöjd im Dienste der Schule* (O trabalho em madeira ao serviço da escola) (Berlim, 1886). Entretanto, os livros mais conhecidos de Salomon são: *Handbok i pedagogisk snickerslöjd* (Manual de marcenaria educacional), de 1890), *The Theory of Educational Sloyd*, de 1891 e *The Teacher's Handbook of Slöjd*, de 1892) (Thorbjörnsson, 1994, p. 7).

Também foram publicados os discursos *Tankar om slöjd, uppfostran och lärarebildning* (Reflexões sobre marcenaria, educação e treinamento de professores), de 1893, e *Tal och föredrag* (Discursos e palestras), de 1899. Segundo Thorbjörnsson, nenhum deles foi traduzido para outras línguas (1994, p. 7).

O sloyd educacional sueco de Otto Salomon, apresentado em seu livro intitulado *The Teacher's Handbook of Slöjd*, tornou-se uma das metodologias mais utilizadas para o desenvolvimento da criança e dos jovens: “Baseado em princípios rigorosos de conduta, o *Slöjd* pretendia operar no aprimoramento de competências físicas, mentais e morais dos estudantes, através do treino do olho, da mão e do cérebro” (Carvalho, 2020, p. 82).

As características gerais do sloyd educacional são: a) fabricação de objetos úteis, b) análise de processos e c) método educacional.

A primeira foi herdada do sloyd doméstico [...]. Todos os objetos fabricados no sloyd educacional deveriam ser úteis em casa. A semente da segunda característica pode ter se originado do trabalho analítico realizado por Della Voss ao elaborar o sistema russo [...]. A origem da terceira característica, Salomon atribuiu francamente a Cygnaeus. Foi dele que veio a convicção de que o sloyd tem lugar na escola popular como parte integrante de uma educação completa (Bennett, 2015, p. 68-69).

Otto Salomon explicitou em seu livro *The Theory of Educacional Sloyd* os objetivos educacionais do sloyd, que foram classificados em dois grupos: **a) objetivos formadores** e **b) objetivos utilitários**. No primeiro grupo estavam previstos os seguintes “objetivos formadores”:

1. “*Incutir o gosto e o amor pelo trabalho em geral.*” Para concretizar esse resultado, ele disse que os modelos precisam ser úteis do ponto de vista da criança; o trabalho não poderia desenvolver exercícios preparatórios cansativos; deve proporcionar variedade; as crianças devem ser capazes de realizar os trabalhos por elas mesmas; deve ser um trabalho real e não uma simulação; e os objetos fabricados devem se tornar propriedade da criança que os fez.
2. “*Incutir respeito pelo trabalho duro, honesto e físico.*”





3. *Desenvolver independência e autoconfiança.*” No desenvolvimento da autoconfiança, ele sugeriu que “a turma não deveria ser tão grande, a ponto de interferir na supervisão e instrução individual eficiente”; que “o trabalho de cada criança deve ser independente do de outras crianças e, para assegurar esse fim, as crianças da turma devem receber atenção *individual* durante o desenvolvimento do trabalho”; que “o professor não deve dizer ou mostrar muito”; que “o trabalho deve ser adequado à capacidade da criança”; que as crianças devem se empenhar em descobrir por si próprias, por meio de experimentos, “as melhores formas de empunhar e manipular as ferramentas”; e que “o professor deve permitir, tanto quanto possível, que a criança desenvolva livremente seu raciocínio”
4. *“Formar hábitos de ordem, exatidão, limpeza e organização.”* Para tornar isso possível, “os modelos devem ser cuidadosamente ordenados com a dificuldade”; e “o trabalho deve ser tal que o professor possa controlá-lo facilmente”.
5. *Treinar os olhos e o senso de forma; para cultivar a destreza das mãos e desenvolver o tato.*” Esses objetivos ele concretizou por meio da fabricação de “modelos curvilíneos – objetos cujos contorno são curva livres”.
6. Cultivar hábitos de “*atenção, diligência, perseverança e paciência*”
7. *“Promover o desenvolvimento do vigor físico.”* (Bennett, 2015, p. 71 – grifos do autor)

Quanto aos objetivos do segundo grupo, os “objetivos utilitários”, são eles:

1. Prover destreza diretamente no uso das ferramentas.
2. Executar trabalhos precisos. (Bennett, 2015, p. 71)

O *sloyd* educacional, segundo Queluz (2010), origina-se do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Porém, Salomon também foi influenciado por outros pensadores.

Otto Salomon foi capaz de ler em suas próprias línguas as obras dos grandes educadores e filósofos que aprovaram a atividade física como um meio de educação formativa. **Ele extraiu suas ideias básicas de Comenius, Locke, Rousseau, Salzman, Pestalozzi, Fröbel, Cygnaeus e Spencer.** [...] Convertendo suas ideias teóricas em prática educacional, Salomon construiu um sistema de ofícios educacionais eficientes (Thorbjörnsson, 1994, p. 1 – grifos nossos).

As ferramentas do *sloyd* educacional sueco, desenvolvido por Salomon, eram diferentes dos empregados por Della Voss por dois motivos principais: o ensino era destinado a crianças de 10 a 15 anos e, por isso, individualizado; “As ferramentas eram as de menor tamanho entre as ferramentas-padrão utilizadas por trabalhadores adultos. A principal ferramenta usada na parte inicial do curso era a faca.” (Bennett, 2015, p. 72).

No livro *The teacher’s handbook of sloyd*, de Otto Salomon, consta a lista de 40 (quarenta) modelos a serem fabricados na escola elementar em 1894. A lista é composta pelo nome do modelo, o tipo de madeira indicada para a fabricação do objeto, as habilidades manuais necessárias para confecção do objeto e um desenho





ilustrativo. Esses modelos, ou artefatos, foram apresentados em nível de complexidade. O modelo inicial, por exemplo é a indicação da elaboração do “cabo de pincel” e tem como matéria prima a madeira bétula. Para execução são indicados os movimentos de corte longo e transversal. O modelo intermediário o autor apresenta as orientações para confecção da “arara para roupas” e indica o pinho como madeira principal. Para execução da “arara para roupas” são necessários os movimentos de furar e ajustar tampões, bisela com plaina e colar.

Outra característica do *Sloyd* educacional sueco, para além do ensino individualizado, se trata da existência de 9 (nove) princípios metodológicos, divididos em “Geral” e “Especial”, que deveriam ser utilizados em sala de aula. São eles:

Geral

1. A instrução deve ir do fácil para o difícil.
2. A instrução deve ir do simples para o complexo.
3. A instrução deve ir do conhecido para o desconhecido.
4. O ensino deve construir uma boa base.
5. O professor deve possuir tato educacional.
6. O ensino deve ter caráter interessante.

Especial

1. Dentro do possível, a instrução deve ser oferecida por meio de sentidos, especialmente tato e visão.
2. O ensino deve ter caráter individual.
3. O instrutor deve ser um professor e não um mero artesão. (Bennett, 2015, p. 90-91)

Também consultamos outro livro de Otto Salomn, *Le travail manuel à l'école primaire* (O trabalho manual na escola primária), publicado em 1885, que foi traduzido do sueco para o francês. O compêndio apresenta a origem do trabalho manual na Suécia a partir de um trabalho específico, o *Sloyd*, e expõe opiniões pedagógicas e psicológicas sobre o ensino dos trabalhos manuais; o objetivo de seu ensino na escola primária; a escolha dos professores capazes de fornecer esse ensino; trata da escola normal de trabalhos manuais de *Nääs*; oferece exemplos dos trabalhos adequados a cada idade e como o atelier deve ser organizado; a duração das lições; os materiais empregados e a nomenclatura dos modelos. Apresenta ainda de que maneira pedagogos celebres, como Pestalozzi, compreendem os trabalhos manuais. Finalmente, trata do ensino dos trabalhos manuais em diferentes países. Esse compêndio pode ser consultado no repositório digital da Universidade Federal de Santa Catarina.

Também em *Le travail Manuel à l'école primaire*, Salomon apresenta excertos

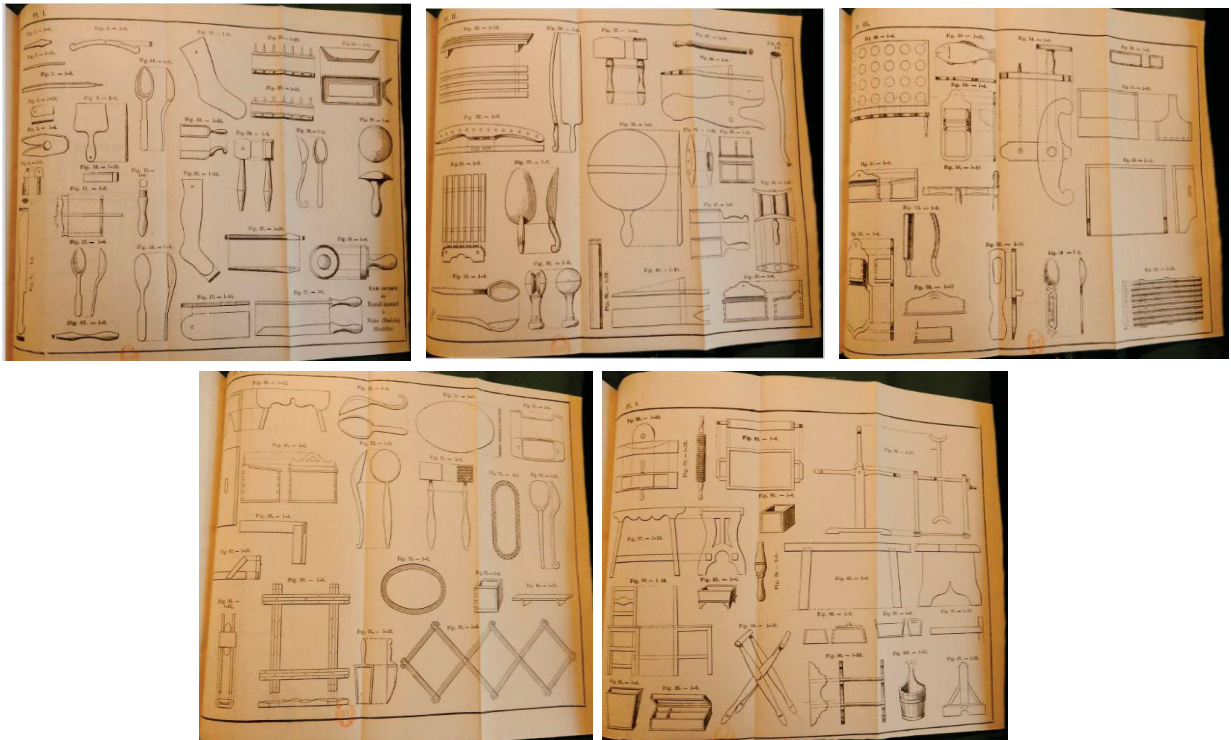




de diversos pensadores tomados como referência para elaboração do seu método. Na conclusão do livro, Salomon adverte: “O que desejamos é o desenvolvimento simultâneo do espírito e do corpo, da cabeça e da mão, do coração e do olho; é para essa associação íntima que nossos esforços são direcionados; a escola de trabalho manual e a escola primária⁴⁰” (1885, p. 137).

Ainda, nos anexos do compêndio *Le travail manuel à l'école primaire* estão disponíveis 5 (cinco) pranchas que exemplificam as indicações dos modelos do Sloyd Educacional sueco, sobretudo aqueles desenvolvidos na madeira, que a seguir apresentamos na Figura 32. Esses modelos foram baseados nos modelos publicados no livro *The teacher's handbook of sloyd*.

FIGURA 32 - MODELOS DO SLOJD EM MADEIRA



FONTE: Sallomon, 1885, p. 46.

Por fim, os fundamentos do Sloyd educacional sueco foram adotados praticamente em sua totalidade pelos educadores brasileiros mencionados nesta pesquisa: Aprigio Gonzaga, Corinto da Fonseca e Manoel Penna. Aprigio Gonzaga realizou a adequação do Sloyd educacional sueco e o denominou *Sloyd Paulista*,

⁴⁰ No original: “Ce que nous désirons, c'est de développement simultané de l'esprit e du corps, l'ela tête et la main, du coeur et de l'oeil; c'est à cette association intime que tendente nos efforts: l'école de travail Manuel e l'école primair” (Sallomon, 1885, p.137).





sendo que o elemento diferenciador recaiu na não utilização de pregos na confecção nos objetos. Corinto da Fonseca conciliou o *Sloyd Educacional* com o *Profissional* apresentando as etapas da empalhação com os mesmos princípios metodológicos do *Sloyd Educacional* sueco. Quanto a Manoel Penna, cremos que pela sua atuação na disciplina de Desenho na Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, deu ênfase, em seu livro, à integração do Desenho às práticas previstas no *Sloyd Educacional*.

- Omer Buyse

Omer Buyse nasceu na Bélgica e era graduado em engenharia. Dedicou seus estudos ao ensino profissional, e de acordo com Marcela Alejandra Pronko (1999) participou da criação da Universidade do Trabalho de Charleroi (Bélgica), em 1902. O seu livro *Méthodes Américaines d'Education Générale et Technique* repercutiu nos meios intelectuais brasileiros de forma contundente, como podemos observar nos discursos e publicações dos autores anteriormente citados. De acordo com Mirian Jorge Warde (2020),

não se sabe ao certo ainda se a primeira edição em francês de *Méthodes Américaines d'Education Générale et Technique* de Omer Buyse é de 1906 ou 1908 como a maioria das fontes indica; de qualquer modo, novas edições foram lançadas em 1909 e 1913, pela mesma editora H. Dunod & E. Pinat de Paris (p. 319 – grifos no original).

Ainda, de acordo com Warde (2020, p. 319), “nas novas edições registra-se o aumento do número de páginas, entre outras razões, pela inclusão no prefácio de uma série de depoimentos de leitores proeminentes [...]”.

Inúmeras personalidades do mundo industrial e científico nos têm enviado apreciações encorajadoras; a imprensa cotidiana e periódica fez uma acolhida verdadeiramente calorosa ao nosso trabalho que mostra quanto a reforma dos métodos e sistemas de ensino é vislumbrada como uma necessidade urgente em todos os países industriais da nossa velha Europa. Algumas dessas apreciações em particular dão destaque à questão. É por isso que [...] pensamos ser útil publicar, como prefácio à segunda edição notavelmente aumentada, algumas passagens típicas [...] (Buyse, 1909, p. 5, *apud* Warde, 2020, p. 319).

Segundo Warde (2020, p. 320), “um novo prefácio foi incluído na 3ª edição que foi assinado por Gustave Le Bon. A carta de Le Bon data de 17 de outubro de 1912, e foi remetida de Paris; é uma carta curta, mas incisiva”:





Vosso livro é de longe o mais útil dentre os publicados sobre educação e dentre os que eu conheço não há um que possa, desse ponto de vista, lhe ser comparado. [...] eu vou incluir algumas palavras que contribuirão, eu espero, para dissipar diversos erros sobre o valor dos métodos enfaticamente expostos por vós. Eu conheci vosso livro através de um artigo elogioso que lhe consagrou um membro eminente da Academie des Sciences, M. H. Lechatelier. Procurei imediatamente essa obra e desde então eu não cesso de recomendá-la. Eu constato, no entanto, que ela não tem sido sempre suficientemente compreendida. Certos leitores imbuídos dos princípios da instrução latina tomaram a sua obra como um manual de educação técnica, sem descobrir que ela tem exatamente outro perfil. O fim da educação da criança não é garantir que ela apreenda receitas técnicas, ainda menos fazê-la recitar manuais. **Pouco importa o que lhe é ensinado, contando que se exercite seu espírito de observação e de reflexão**, sua iniciativa e seu julgamento. Oras, é visível, percorrendo vosso livro, que os educadores americanos têm tido como fim constante desenvolver as qualidades que eu acabo de expor. Seja ensinando as artes, a literatura, a física, ou qualquer outro assunto, sente-se que as preocupações do educador americano são sempre as mesmas. Ele visa sem cessar a formação intelectual, porque o ensino permanece sempre experimental e a recitação dos manuais está rigorosamente proscribida. Nossa Universidade é dominada por muitos preconceitos para que possa mudar. Sua educação puramente mnemônica continuará, pois, a pesar sobre os espíritos e a lhes deformar. Se puderdes adotar na Bélgica os métodos de educação que descreveis perfeitamente, vós prestareis um imenso serviço ao vosso país (Le Bon *apud* Warde, 2020, p. 320 – grifos nossos).

Também segundo Warde (2020), o livro de Omer Buyse chegou às mãos de Anísio Texeira em 1924, pelo então governador da Bahia, Francisco Marques Góes Calmon. A obra de Buyse era considerada, à época, a mais completa e a melhor síntese da educação norte-americana. Anísio Teixeira, de acordo com Warde (2020), em razão dos impactos das obras de Buyse e de John Dewey, visita por quatro meses as escolas e instituições de pesquisa norte-americanas no início do ano de 1927.

No arquivo pessoal de Anísio Teixeira guardado pelo CPDOC/FGV, encontra-se a correspondência que manteve com Omer Buyse entre 1927 e 1928. Dois assuntos se destacaram: envio de material de escolas norte-americanas a pedido de Buyse e a tradução/publicação de parte do *Méthodes Américaines d'Education Générale et Technique* (Warde, 2020, p. 315 – grifos no original).

A publicação do livro *Méthodes Américaines d'Education Générale et Technique* foi financiada pelo governo da Bahia, em 1927, com tradução de Luiz Ribeiro de Senna. O livro foi distribuído para os professores das escolas públicas daquele estado brasileiro. Anísio Teixeira, então Diretor de Instrução Pública da Bahia e a obra foi publicada na Revista *de Estudos Pedagógicos*.

Para esta pesquisa, consultamos o exemplar disponível no repositório digital da Universidade Federal de Santa Catarina⁴¹. A obra original encontra-se na Biblioteca

⁴¹ Disponível em: <https://repositorio.ufsc/handle/123456789/135019> . Acesso em 10/10/2024.





Pública do estado da Bahia, em Salvador. A primeira parte do livro é composta por oito capítulos que tratam do sistema escolar americano, quais sejam: 1. Systemas escolares; 2. Características da Escola Primária; 3. O Desenho e os Trabalhos Manuaes nas Escolas Elementares; 4. O Desenho e Trabalhos, sobre madeira, nos “Grammar Grades”; 5. Systema dos trabalhos manuas de caracter social; 6. O Desenho e os trabalhos manuaes artísticos nas escolas elementares; 7. A formação dos professores de trabalhos manuaes; 8. Os 4º graus da escola primária na Bélgica. Compõe, ainda, o livro uma temática dedicada à “Biblioteca para crianças”, sendo o capítulo I intitulado “Sua organização e Resultados”; os demais capítulos constituem a segunda parte do livro e não tivemos acesso a eles.

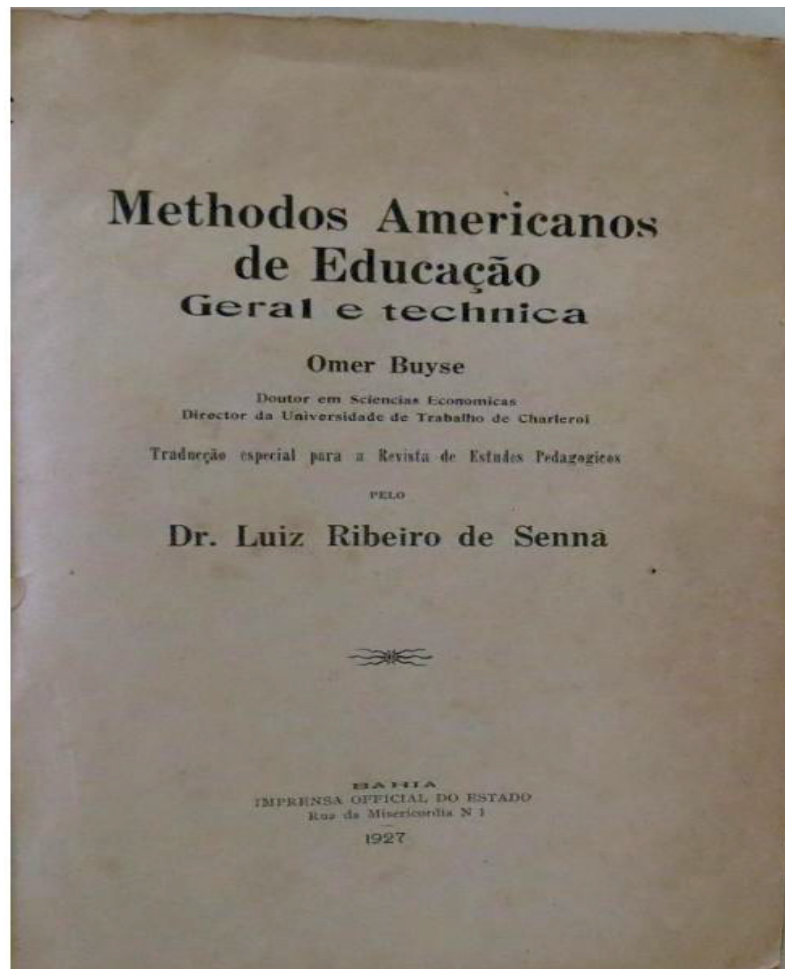
O prefácio da edição publicada no Brasil em 1927 foi redigido por Anísio Teixeira e destaca a atuação profissional de Omer Buyse como diretor do Departamento de Ensino Técnico e Profissional na Bélgica, especificamente na Universidade de Trabalho de Charleroi. Por fim, anuncia que a obra servirá de instrumento para realização de mudanças no ensino baiano e indica que os professores baianos a utilizem e que “sirva, realmente, de honesto preparo para a vida árdua e agitada do nosso século” (Teixeira, 1927, p. II).

Apresentamos, a seguir, a capa do livro de Omer Buyse (Figura 33). Sem ilustrações, ela contém informações que nos possibilitaram saber que a edição era destinada à *Revista de Estudos Pedagógicos*. Além disso, nomeia os responsáveis pela tradução, publicação, e traz uma brevíssima biografia de Omer Busye





FIGURA 33 - CAPA DO LIVRO DE OMER BUYSE



FONTE: <https://repositorio.ufsc/handle/123456789/135019>

Iniciamos pela análise do texto introdutório, pois traz elementos que possibilitam compreender os fundamentos, a justificativa e a abrangência da obra. A introdução compreende 14 páginas e inicia com uma análise das condições econômicas e políticas dos Estados Unidos e da capacidade do país de promover ações diferenciadas do chamado Velho Mundo, sobretudo em relação à educação. Nessa toada, destaca o discurso de Theodore Roosevelt, intitulado *Strenuous-life* (vida intensa/vida extenuante), que foi proferido em 10 de abril de 1889, em Illinois⁴². A tônica do discurso recai nas virtudes que o homem americano deve possuir para enfrentar a vida e sobretudo construir um país próspero. O indivíduo deve se esforçar em seu trabalho e abandonar a preguiça. Essas virtudes, não só são fundamentais para o indivíduo, mas sobretudo para o país. Para falar sobre a educação necessária

⁴² Discurso disponível em: [Roosevelt, "Vida Extenuante, 1899", Texto do Discurso - Vozes da Democracia](#). Acesso 27/12/2024.





para atingir esse fim, Buyse recorre ao sistema de Patterson (que era um industrial), o qual preconiza que a educação dos filhos deve se pautar nos princípios da iniciativa, independência e confiança. Em outras palavras, essas seriam as armas necessárias para que enfrentassem os desafios da vida. Diz Omer Buyse:

Quando eu era criança desejei possuir uns patins. Disse-me, então, meu pae quando lh'os pedi:

- Eis ali a floresta: toma d'um machado, corta um galho de madeira, transporta-o para a cidade, vende-o e compra os teus patins.

Tal é o symbolo da educação americana (Buyse, 1927, p. 3).

Ao apontar esse princípio, Buyse apresenta as fragilidades do ensino primário e secundário, pois não desenvolvem um “systema de instrucção pela acção” (Buyse, 1927, p. 4). Assim,

Nos trabalhos manuaes o poder de direcção (directive power) se exalta por provas, cada vez mais diffíceis, que desenvolvem a reflexão para appropriar o meio ao fim, e a paciencia para o cumprimento de longas e arduas tarefas. (Buyse, 1927, p. 6).

E continua:

Depôr no cerebro das creanças e do adolescente o germe da vontade: dar-lhes, desde a infancia, o gosto pela acção perseverante, apressar, nelles, a transição do estado de dependencia ao espirito de independencia [...]. A educação operaria, pela escola industrial e profissional, utiliza até ao extremo, a experimentação pratica (Buyse, 1927, p. 7).

A finalidade da educação, nesse sentido, consiste em: “Depôr no cerebro das creanças e do adolescente o germen da vontade: dar-lhes, desde a infancia, o gosto pela acção perseverante, apressar, nelles, a transição do estado de dependencia ao espirito de independencia [...] (Buyse, 1927, p.7). Omer Buyse ainda afirma que “**aprender agindo** é o espírito essencial dos methodos escolares, nos Estados Unidos” (1927, p. 9 – grifos nossos). Assim, “esses methodos se combinam com a mentalidade americana que não se separa o pensamento da acção, o fatcto da idéa e aprecia, altamente, as profissões manuaes” (Buyse, 1927, p. 9).

Continuando, Buyse se preocupa em desmistificar o trabalho manual e adverte: “Além do Atlantico, não se encontra nenhum traço de preconceito contra o trabalho manual, preconceito que, entre nós, se não pode desarraigar. Ninguém o considera humilhante ou deshonoroso.” (1927, p. 9). E finaliza enaltecendo as práticas escolares profissionais adotadas nas escolas profissionais técnicas dos Estados Unidos que se baseiam na ação prática para formação das crianças e adolescentes, e, principalmente, no desenvolvimento dos aspectos morais desse futuro operário





norte americano. Diz ele: “ A escola procura desenvolver, no operário, o sentido da execução. Ella forma o homem completo e dá-lhe uma cultura profissional geral reagindo, assim, contra os esforços deprimentes da monotonia e da divisão extrema do trabalho que a fabricação em serie comporta” (Buyse, 1927, p. 8).

A obra de Omer Buyse, *Méthodes Américaines d'Education Générale et Technique*, é rica em detalhes e descrições sobre a importância do Desenho e dos Trabalhos Manuais e suas múltiplas possibilidades de aplicação metodológica na organização do sistema educacional norte-americano. Ele classifica em quatro as finalidades dos Trabalhos Manuais:

Os variados trabalhos manuaes, introduzidos nas escolas americanas de todos os generos e de todos os graus, sejam ellas geraes ou technicas, medias ou elementares, se reduzem a quatro grandes systemas fundamentais que têm, cada um, seus partidarios e seus detractores:

1. O systema pedagógico, que é representado pelo sloyd, de origem sueca;
 2. O systema technico de proveniencia russa [...];
 3. O systema social;
 4. O systema artístico.
- (Buyse, 1927, p. 100).

Para Buyse, “passou-se a considerar estes trabalhos como uma extensão do systema das lições de coisas. Se os primeiros ensinam a observar, os outros ensinam a crear e a executar.” (1927, p. 48). Ainda, “o princípio da execução encontra, sobretudo, sua expressão nas lições de desenho, de geometria e nos cursos de observação. A execução é a obra peculiar aos trabalhos manuaes.” (Buyse, 1927, p. 48).

O Desenho, como os Trabalhos Manuais, possuía lugar de destaque na organização curricular “que se pretendia moderna”. Rosa Fátima de Souza (2008), ao analisar as mudanças curriculares em fins do século XIX, toma as contribuições de Buisson (1875) no que diz respeito ao ensino de Desenho, e esclarece que desde a década de 1850, em vários países da Europa, devido à influência da renovação pedagógica, e seguindo os princípios do método intuitivo, o Desenho deveria começar pela educação simultânea dos olhos e de as mãos. Para Buisson (1875), segundo Souza (2008, p. 29), “o desenho não se constituía como uma ciência e sim como um conhecimento prático vinculado às artes e à indústria.”





[...] ele serve ao pedreiro e ao carpinteiro antes de servir ao arquiteto; serve ao marceneiro e ao forjador, ao serralheiro, ao aplanador, ao fabricante de carroças, à bordadeira e à rendeira, ao tapeceiro, ao joalheiro, ao jardineiro, a todos os operários de profissão antes de servir ao escultor e ao escultor e ao pintor; e o conde de Laborde já dizia na Exposição Universal de Londres, em 1851, que todo homem deveria aprender desenho juntamente com a escrita, sendo ela mesma uma espécie de exercício de desenho (Buisson, 1875, p. 254 *apud* Souza, 2008, p. 30).

Vimos, então, que a proposta metodológica difundida por Omer Buyse coloca em evidência tanto o Trabalho Manual como do Desenho na organização da escola norte-americana. Suas ideias compuseram, juntamente com as ideias de Otto Salomon, dentre outros, o debate cultural e político entre as lideranças educacionais do Brasil – isto é, de Anísio Teixeira, Lysimaco Ferreira da Costa, Aprigio Gonzaga etc. – durante fins da década de 1910 à década de 1920, segundo Warde (2020, p. 315), um período “[...] de estimulante efervescência cultural que atravessava o país [...]”. Da mesma forma, compuseram as referências do diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná.





CAPÍTULO III

ARTES DE FAZER: MESTRES, OFÍCIOS E OFICINAS DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ

FIGURA 34 - MESTRES, FUNCIONÁRIOS E AUTORIDADES



Fonte: Casa da Memória da Fundação Cultural de Curitiba. Fundo CEFET- PR. Década de 1920.





A Figura 34, que abre este capítulo, retrata a visita à Escola de Aprendizes Artífices do Paraná do inspetor do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, João Lüderitz – sentado no centro entre João Pedro Schleder (secretário da escola), à esquerda, e Paulo Ildefonso d’Assumpção (diretor da escola), à direita. Em pé estão dispostos, da esquerda para a direita: (4) Antonio Vieira Neves (porteiro e almoxarife), (5) Angelo Smagninotto (servente), (6) Leônidas Loyola (professor), (7) Thomas Porath (contramestre de marcenaria), (8) **Carlos Gaertner (mestre seleiro)**, (9) Rubens Klier d’Assumpção (professor de desenho), (10) Augusto Huebel (professor de desenho), (11) Carlos Gunther (contramestre serralheiro), (12) **Paschoal Rispoli (mestre marceneiro)**, (13) Maximiliano Ratzke (contramestre alfaiate), (14) **João Leandro Rodrigues Costa (mestre alfaiate)** e (15) **Antonio Klüppel (mestre sapateiro)**. Na foto não constam as presenças de **Henrique Dacheux Nascimento (mestre serralheiro)**, e da professora **Fanny Pereira Marques (do Curso Primário)**.

Neste capítulo, identificaremos os mestres das oficinas, assim como os seus ofícios e os espaços de aprendizagem, as próprias oficinas. Nesse sentido, apresentamos os cinco mestres desses diferentes espaços. Cada um dos ofícios que desempenhavam carrega “artes de fazer” específicas e sistemas de produção essencialmente artesanais, bem como cada um dos mestres utilizava materiais e técnicas que os transformam em trabalhadores-artistas, dominando todo o processo de produção de artefatos, desde a escolha minuciosa da matéria-prima até a circulação dos objetos.

Tomamos, para esta pesquisa e para análise do objeto em questão, as ideias de Certeau (1998) em a *Invenção do Cotidiano – Artes de fazer*, assim como o conceito de “Cultura dos Ofícios”, utilizado por Maria Eliza Linhares Borges (2011) quando esta explicita que a “Cultura dos Ofícios” é “um conjunto de modos artesanais de produzir, pautados por regras, saberes, gestos, valores, crenças, comportamentos e rede de sociabilidades específicas” (Borges, 2011, p. 486).

Com a ampliação de fontes na historiografia, as “artes de fazer” “lembram que as propriedades físico-químicas de um objeto contêm evidências que, devidamente indagadas, podem narrar histórias exatamente porque falam de tradições e experiências de homens e mulheres [...]” (Borges, 2011, p. 483).

Também evidenciamos a compreensão da importância do desenvolvimento de habilidades manuais na formação do artífice. Para isso, recorreremos aos ensinamentos de Sennett (2020) ao que este evidencia o papel central da “mão” do





artesão no processo de produção manual dos artefatos. Sennett (2020), em seu livro *O Artífice*, ao abordar a importância do Trabalho Manual, dedica um capítulo para desvendar um dos pilares da atividade artesanal, a mão, e menciona: “de todos os membros do corpo, é ela dotada da maior variedade de movimentos [...]” (Sennett, 2020, p. 167). A fim de defender essa tese, Sennett toma como exemplo as habilidades manuais e a estreita relação com a capacidade de pensar (a mente) de “três tipos de artífices, que adquirem alto grau de capacitação nas mãos: os músicos, os cozinheiros e os insufladores de vidro” (Sennett, 2020, p. 167). Cada técnica produtiva se caracteriza por um repertório de saberes. Artífices manipulam e transformam materiais por meio da habilidade manual, ao promoverem essas transformações necessitam de um repertório de saberes próprios e, nessa perspectiva, as mãos são detentoras de memórias.

Amparado nos conceitos de “cultura dos ofícios”, “artes de fazer” e no “repertório de gestos” procuramos nos debruçar no entendimento das características do trabalho manual, dos ofícios e na identificação dos mestres. Deste modo, a seguir, adentramos nesse universo do trabalho manual praticado na Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná nos seus anos iniciais de funcionamento.

3.1 OS MESTRES E SEUS OFÍCIOS

O estudo dos ofícios possibilita refletir sobre o trabalho em diferentes tempos. O tempo é evidenciado pelas mudanças e permanências que caracterizam a historicização dos ofícios e a problematização da vida social. Em economias pré-industriais, os locais do fazer artesanal eram chamados de corporações de ofícios, confrarias ou mesmo de atelier autônomo. Nesses locais, podemos dizer que eram produzidas tradições, modos de fazer (procedimentos técnicos) – inclusive aqueles secretos/exclusivos do artesão –, bem como ocorriam a circulação e a difusão de mercadorias. Enfim, modos de saber-fazer dentre os quais o fazer manual se destaca pelo domínio completo do processo produtivo.

Para melhor entender os possíveis caminhos adotados pelos mestres das oficinas da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná nos ampararemos no mito de Teseu, em que o herói grego entra em um labirinto para derrotar o Minotauro munido de um fio do qual se utiliza para encontrar de volta a saída. Ginzburg utiliza a metáfora desse que fica conhecido como o fio de Ariadne para explicar as coordenadas de uma





investigação histórica. Para o autor, o fio que guia o pesquisador “no labirinto documental, é aquilo que distingue um indivíduo de um outro em todas as sociedades conhecidas: o nome” (Ginzburg, 2007, p. 174). O autor afirma, ainda, que “[...] as linhas que convergem para o nome e que dele partem, compondo uma espécie de teia, de malha fina, dão ao observador a imagem gráfica do tecido social em que o indivíduo está inserido” (Ginzburg, 2007, p. 175).

O rastro do fio do nome que nos conduzirá nesta análise é o nome dos mestres: da oficina de marcenaria, **Paschoal Rispoli**; da oficina de sapateiro, **Antonio Klüppel**; da oficina de alfaiate, **João Leandro Rodrigues da Costa**; da oficina de seleiro tapeceiro, **Carlos Gaertner**; da oficina de serralheiro, **Henrique Dacheux Nascimento**.

Os mestres das diferentes oficinas da Escola de Aprendizes Artífices, além de praticarem um ofício, possuíam em comum o fato de serem imigrantes ou filhos de imigrantes. Todos eram proprietários de estabelecimentos comerciais, ou seja, antes de exercerem a função docente, atuavam essencialmente como prestadores de serviços. Alguns deles mantinham vinculação com a maçonaria paranaense. Quanto aos países de origem dos mestres, identificamos a Itália, a Alemanha e a França. Eram profissionais que exerciam diferentes ofícios e que, a partir do ingresso na escola, deveriam ensinar.

Queluz (2010), ao pesquisar os Relatórios elaborados por Paulo Ildefonso, constatou as reclamações do diretor de que

[...] enquanto alguns mestres, como os de selaria-tapeçaria, alfaiataria e serralheria-mecânica, tinham demonstrado capacidade para transmitir de forma metódica e produtiva os conhecimentos de seus ofícios para os aprendizes, outros como os de marcenaria e sapataria chegavam a dificultar o ensino, pela falta de sistematização de sua prática docente (Queluz, 2010, p. 54).

A preparação didático-pedagógica, é importante frisar, não foi fundamental para a contratação desses mestres, bastava apenas que fossem profissionais qualificados em suas diferentes áreas de atuação. Nesse sentido, as “reclamações” do Diretor Paulo Ildefonso constataam que determinados mestres demonstravam mais habilidades de transmissão do conhecimento do que outros, o que não era decorrente de formação docente adquirida em espaço educacional. Também é fundamental compreender que as escolas de formação profissional, nesse período, eram dedicadas ao ensino de ofícios artesanais às crianças e adolescentes, e não para formação de mestres. Julgamos, nesse sentido, que o aprendizado do ofício de





mestre/professor se deu por meio das várias tentativas, de erros e acertos, praticados no espaço da oficina, portanto, na prática diária da atividade de ensino.

Mas quem eram esses mestres? A seguir, o quadro de profissionais que atuavam na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, bem como um breve currículo e as datas de nomeação realizadas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

QUADRO 5 - MESTRES DAS OFICINAS

FUNÇÃO	NOME	NASCIMENTO	NOMEAÇÃO
Mestre da Oficina de Alfaiataria;	João Leandro Rodrigues da Costa;	Nascido em 22 de junho de 1860 – Paraná; Casado;	Nomeado Mestre da Oficina de Alfaiataria, em 31 de jan. de 1912.
Mestre da Oficina de Sapataria;	Antonio Klüppel;	Nascido em 21 de set. de 1860 – Alemanha; Naturalizado;	Nomeado Mestre de Oficina de Sapataria, em 31 de janeiro de 1912.
Mestre de Oficina – Seleiro Tapeceiro;	Carlos Gaertner;	Nascido em 04 de março de 1865 – Santa Catarina; Casado;	Nomeado Mestre Oficina Seleiro Tapeceiro, em 31 de jan. de 1912.
Mestre da Oficina de Marcenaria;	Paschoal Rispoli;	Nascido em 22 de fev. de 1868 – Itália – Naturalizado; Casado;	Nomeado Mestre da Oficina de Marcenaria, em 31 de jan. de 1912.
Mestre da Oficina de Serralheria;	Henrique Dacheux Nascimento;	Nascido em 22 de fev. de 1863 – Paraná; Casado;	Nomeado Mestre da Oficina Serralheiro, em 31 de jan. de 1912.

FONTE: Elaborado pela autora, com base no Relatório de 1910 e 1912 – Acervo da UTFPR.

Todos os mestres iniciaram suas atividades de ensino na Escola de Aprendizes Artífices no ano de 1910, seja no início de funcionamento da escola, em janeiro, seja alguns meses depois. O importante é, como menciona o quadro 5, que todos foram nomeados em janeiro de 1912. Também examinamos o quadro de matrículas, no sentido de compreender qual ofício era o mais procurado pelos alunos. A Tabela 4 nos permite compreender o quadro de matrículas (1910 a 1918).





TABELA 4 - QUADRO DE MATRÍCULAS

OFICINAS	1910	1911	1912	1913	1914	1915	1916	1917	1918	TOTAL
Alfaiate	69	83	85	89	85	70	67	49	67	664
Seleiro/ Tapeceiro	31	39	48	46	42	45	49	44	45	389
Marceneiro	47	73	73	75	88	70	58	51	45	505
Serralheiro	35	55	52	57	55	80	73	62	64	533
Sapateiro	33	36	38	37	35	35	50	43	44	351
Pintura Decorativa	04	07	04	-	10	09	09	-	-	43

FONTE: Elaborada pela autora, com base nos Relatórios da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná dos anos de 1910 a 1918 – Acervo da UTFPR.

Ocorreram poucas variações numéricas no período de 1910 a 1914. De 1914 a 1918 a oficina de serralheiro apresenta maior número de matrículas. Ao longo do período total, a oficina de alfaiate obteve o maior número de matrículas (664) e a oficina de sapateiro teve o menor número de matrículas (351).

Nos Relatórios elaborados pelo diretor da escola, Paulo Ildefonso d'Assumpção, encaminhados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio é possível constatar a produção de artefatos, bem como os valores obtidos com a comercialização deles. Destacamos o Relatório do ano de 1911:

Renda das Oficinas. Assoberbadas pela confecção das vestimentas, calçados, carabinas e mais equipamentos para o avultado numero de aprendizes artífices, tiveram as oficinas de preterir trabalhos remunerados, prescindindo os Srs. Mestres, com louvavel empenho, dos lucros que poderiam perceber na confecção de encomendas e artefactos vendaveis. Foi um fato de que muito impressionou a população desta Capital a apresentação da escola com seus alumnos corretamente constituídos em batalhão escolar, trazendo roupas, armas, equipamentos, viaturas, tambores, etc. Tudo confeccionado no proprio estabelecimento. Não obstante o grande esforço ahi despendido por todas as oficinas, foi satisfactoria a produção alcançada em outros artigos, superior ao do anno anterior, como ficou demonstrado. As obras vendidas attingiram o importancia de RS 1: 283.150, dando um lucro de RS 671.366 a ser devidido em bonificações conforme se verá adiante (Relatório EAA-PR, 1911, s/p).

A manifestação do diretor é elucidativa e evidencia que existia uma preocupação com o lucro obtido com as vendas dos artefatos produzidos pelos alunos nas diferentes oficinas. Após a retirada dos valores dos insumos destinados à





confeção dos artefatos, ocorria a distribuição dos lucros. No ano de 1911 foi assim contabilizada:

Quotas a distribuir	
Do Diretor	44\$755
Dos Mestres	179\$034
Dos Alunos	447\$577
TOTAL	671\$366

(Relatório da EAA-PR, 1911, s/p).

5. A renda das oficinas nos quatro primeiros anos pode ser observada na Tabela

TABELA 5 - RENDA DAS OFICINAS

OFICINAS	1910	1911	1912	1913
Alfaiate	1:096\$624	204\$600	1:128\$444	3:357\$000
Seleiro/ Tapeceiro	1:559\$700	704\$000	2:906\$324	2:410\$500
Serralheiro	609\$681	107\$450	1:055\$510	2:117\$300
Marceneiro	551\$400	176\$300	851\$700	4:262\$500
Sapateiro	172\$990	90\$800	1:077\$500	1:772\$500
Total	3:990\$395	1:283\$150	7:019\$478	13:919\$800

FONTE: Elaborado pela autora com base nos Relatórios da EAA-PR – Acervo do Arquivo UTFPR.

A produção das oficinas, como podemos observar, era expressiva. A Oficina de Marcenaria, no ano de 1913, arrecadou 4:262\$500, a maior quantia de todas as oficinas; em segundo lugar vem a Oficina de Alfaiataria com a comercialização de 3:357\$000. Esses dados nos indicam que a escola, além da formação primária e de um ofício, era uma “pequena fábrica” de artefatos.

A contabilização dos valores arrecadados com a comercialização dos artefatos produzidos nas oficinas e a divisão dos valores destinados aos mestres, diretor e alunos foram devidamente registrados nos Relatórios elaborados pelo diretor, Paulo Ildfonso d’Assumpção, ao longo dos dezenove anos em que esteve à frente da gestão da Escola. O que foi possível perceber é que a produção de artefatos era elevada e conseqüentemente a comercialização também. Assim, a atividade de aprendizagem dos artífices não era meramente educativa, os alunos produziam, e muito, tanto para uso interno como para a comercialização. No Relatório da Escola de





Aprendizes Artífices do ano de 1912, o diretor exalta a produção e evidencia que a Escola era um ponto de referência comercial, uma vez que recebia “encomendas” da população curitibana, bem como um local de comércio. Diz:

Das obras executadas, grande parte foi em virtude de encomendas feitas ao estabelecimento, outras confeccionadas e postas à venda e outras para uso dos alunos. Estas últimas foram no valor de R\$. 351\$968. É de meu dever salientar a solicitude, boa vontade e extrema pontualidade com que os srs. mestres e contra-mestres de oficinas **têm se desempenhado da ardua tarefa de ensinar, produzindo uma considerável receita para a escola.** A dedicação e respeito com que apoiam os intuitos desta directoria, merecem todo o meu reconhecimento (Relatório EAA-PR, 1912, s/p – grifos nossos).

Destacamos, na citação acima, a frase que consideramos significativa em relação à proposta pedagógica de formação profissional do pequeno aprendiz, ou seja, ensinar também era sinônimo de produção de receita para a escola. Tanto é que no Relatório elaborado pelo diretor, Paulo Ildefonso d’Assumpção, encaminhado ao Ministério da Agricultura, referente ao ano de 1910, essa concepção já estava explícita, logo no início de funcionamento da escola:

consta dos quadros que se seguem **foi bastante animador o resultado da manufactura** nos primeiros dez meses de existência desta Escola, sobretudo attendo as condições de **completa ignorancia dos officios** e a **indisciplina de costumes dos alumnos** matriculados.” (Relatório EAA-PR, 1910, s/p – grifos nossos).

E continua dizendo: “**a produção das oficinas** nos primeiros dez meses atingiu ao valor de R 3:990,395, compreendidas as **obras destinadas a venda e aquellas para uso da Escola**” (Relatório EAA-PR, 1910, s/p – grifos nossos).

É fundamental perceber que as oficinas eram pequenas manufaturas destinadas a uma tripla função: ensinar, produzir e comercializar os artefatos produzidos ao longo do ano letivo. Associado a isso, a Escola também se preocupava com a formação de condutas dos alunos. A dissertação de Silvia Pandini defendida em 2006, intitulada *Escola de Aprendizes Artífices do Paraná: viveiro de homens aptos e úteis (1909- 1928)*, realiza a pesquisa enfocando o processo de profissionalização da criança pobre que adentra na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná na perspectiva dos ideais em voga, de regeneração pelo trabalho, tirando-a da menoridade “delinquente” com vistas a prepará-la para o trabalho. A concepção subjacente a esse processo buscava torná-la “obreiro e útil a si e à nação”.

Para melhor entender esse processo de formação do pequeno aprendiz e demonstrar o que era produzido nas oficinas, iremos, a seguir, adentrar nesse universo identificando os mestres, seus ofícios e, da mesma forma, os artefatos





produzidos nas diferentes oficinas.

3.1.1 Mestres e Ofícios do Couro e do Tecido

Desde tempos imemoriais, proteger os pés é uma necessidade básica, em qualquer parte do mundo. ” (Prado; Nunes; Nunes, 2011, p. 16).

O gesto do mestre artesão, um gesto criador que maneja, que manipula os mais variados instrumentos e ferramentas, que transforma a natureza, domina a essência físico-química das coisas para sobrevivência do homem. O gesto do mestre artesão de transformar simples matérias-primas, como o tecido e o couro, utilizando ferramentas simples, como agulhas, martelo, máquina de costura etc., nos remete a um tempo dos fazeres e do saber fazer com artifício, com arte.

Por muito tempo esses ofícios praticados pelos mestres artesãos ocuparam as cidades no sentido de produzir para comercializar os mais variados artefatos, sapatos, roupas, alforjes, apetrechos para montaria, bolsas, colchões, enfim... artefatos que possibilitaram enfrentar distâncias, proteger os pés etc. Os mestres artesãos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, além do saber fazer tinham a incumbência de ensinar esse fazer artesanal, ou, dito de outra forma, ensinar ao aprendiz “um repertório de gestos” próprios do ofício.

Para melhor entender os ofícios de sapateiro, de seleiro/tapeceiro e do alfaiate ensinados na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, que utilizam como matéria-prima (básica) o couro e o tecido, iniciaremos, a seguir, a perseguir os rastros deixados pelos mestres que lá atuaram.

- No rastro do Mestre da Oficina de Sapateiro: Antonio Klüppel

Pensando nessa demanda universal, no ano de 1910, ano de criação da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, foi instalada na instituição a Oficina de Sapateiro, local para o aprendizado do ofício de sapateiro, que tinha 40m² e era dirigido pelo mestre Antonio Klüppel. Apesar de a oficina ter sido criada logo no início do funcionamento da escola, o mestre artesão foi nomeado apenas em 31 de janeiro de 1912, juntamente com os demais (Documentos, 1912⁴³). Até essa data trabalhou em regime contratual, firmado em 15 de fevereiro de 1910, através do Ofício nº 64 do

⁴³FONTE: Acervo do Arquivo da UTFPR, caixa do ano de 1912.





Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio (República, 8/3/1910, p. 1).

Antonio Klüppel nasceu em 21 de setembro de 1860, na Alemanha, e naturalizou-se brasileiro (Documentos, 1912⁴⁴). Küppel era proprietário da “sapataria *Fábrica de Calçados* localizada na rua 15 de novembro nº 82” (A Notícia 01/12/1905). Ele era membro fundador da *Loja*⁴⁵ *Maçônica Acácia Paranaense* e chegou ao grau 33 da Maçonaria (Pacheco JR, 1997, p. 295). A Loja Maçônica Acácia Paranaense “foi fundada em 02 de julho de 1900 por dissidentes da Fraternidade Paranaense, contando com 150 membros”⁴⁶. Os graus simbólicos da maçonaria são constituídos por: aprendiz, companheiro e mestre. O grau 33 de mestre é considerado o mais elevado. Quanto aos ornamentos e insígnias maçônicas utilizadas pelos maçons pode-se citar: o esquadro, o compasso, o prumo, o malhete, a trolha⁴⁷, etc.

A maçonaria é “uma instituição formada por um corpo sagrado de crenças, e, ao mesmo tempo, historicamente remodelável” (Souza, 2015, p. 33). O mito da origem da ordem, bem como a base do ritual maçônico, advém do personagem Hiran, o arquiteto da construção do templo de Salomão. Esse corpo simbólico maçônico “foi alimentado por elementos culturais múltiplos, advindos da cultura grega, egípcia, oriental e, principalmente, judaico-cristã” (Souza, 2015, p.30).

Não temos informações se Antonio Klüppel era membro do Partido Operário, mas existe um registro da participação na greve do dia 08 de junho de 1906, cuja reivindicação era por aumento de salário. Diz a reportagem:

Decididamente a forte massa operária vai compreendendo, aos poucos, aqui no Brasil, qual a importância do papel que lhe cabe no vasto corpo do planeta. Quando sente-se apurada rijamente aos tentáculos do capitalismo absorvente que lhe não compensa o trabalho na razão direta do esforço empregado, ela ruga demonstrando o seu desagrado e as suas poderosas energias, em manifestações às vezes pacíficas, às vezes impetuosas e febris. [...] Também aderiram ao aumento de salários os seguintes proprietários de sapataria: Antonio Klüppel. (A Notícia, 08/06/1906, p. 2).

A greve dos sapateiros de 1906 na cidade de Curitiba, segundo Marion

⁴⁴ FONTE: Acervo do Arquivo da UTFPR, caixa do ano de 1912.

⁴⁵ Segundo Philippe Egito (2011, p. 9), “na maçonaria se dá o nome de Loja ao conjunto de maçons ali reunidos. Esse nome deriva do inglês Lodge que significa: alojamento, hospedagem, pavilhão. Tal Alojamento era o lugar reservado para os Cavaleiros Templários no Templo do Rei Salomão. Os ingleses adotaram essa nomenclatura para a maçonaria moderna”. A nomenclatura para o local de reunião dos membros da maçonaria pode variar entre “loja” e “oficina”.

⁴⁶ FONTE: Augusta e Respeitável Loja Simbólica Cruz da Perfeição Maçônica e Capitular Dario Vellozo nº 1213. Disponível em: site <http://www.lojadariovellozo.com.br/> Acesso em: 3 ago. 2022.

⁴⁷ TROLHA: “substantivo feminino: utensílio de pedreiro, para espalhar argamassa, ou para o revestimento de gesso; desempoladeira” – dicionário online disponível em: <https://www.dicio.com.br/trolha/>. Acesso em: 12 ago. 2022.





Brepohl de Magalhães (2001), foi considerada a primeira greve da cidade, adquirindo relevância na imprensa. O movimento de reivindicação, além do caráter salarial, “procurou articular uma proposta política que colocava em questão a ordem burguesa, com idéias(sic) trazidas do socialismo e do anarquismo europeus” (Magalhães, 2001, p. 39). Ainda, é nesse período que ocorre a fundação da Sociedade Beneficente Giuseppe Garibaldi e a Federação Operária do Paraná. Magalhães ainda aponta que: “A greve foi reprimida como um feito patriótico, após sete dias de duração; suas lideranças foram presas ou deportadas, medida resultante da aliança entre a política e os empresários” (Magalhães, 2001, p. 41).

Em 1908, Antonio Klüppel participa da Exposição Nacional do Cinquentenário, em 27 de fevereiro de 1908, com demais fabricantes de sapatos. Participa da Exposição Preparatória, com vistas à participação da Exposição Nacional do Cinquentenário, diz a reportagem do Jornal *A Notícia*: “no amplo pavilhão de indústrias, arquitetado em forma de Chalet tudo está distribuído com verdadeiro bom gosto [...] Em trabalhos de calçados os srs. Antonio Klüppel e João Rowaski expuseram magníficos botins, esmeradamente trabalhados” (*A Notícia*, 27/02/1908, p. 2).

Antonio Klüppel também participou da Exposição Industrial, organizada pela Associação Curitibana dos Empregados no Comércio, conforme menciona a reportagem do jornal *A República* do dia 31 de julho de 1906. Em 1907, mais uma vez é premiado com a medalha de ouro na Exposição Universal de S. Luiz⁴⁸ (*A República*, 11/09/1907, p. 2).

O artesão sapateiro devia possuir conhecimento em couro, além de desenho (design). Os pontos da linha feitos no couro, as pinceladas de tinta e cola, o ato de dar marteladas sobre a sola do calçado, essas e outras atividades, ou melhor, habilidades, caracterizam o fazer artesanal, como menciona Sennett (2020), o “fazer bem-feito”.

⁴⁸A Exposição de Compra da Louisiana, comumente conhecida como a Feira Mundial de St. Louis, foi uma exposição internacional realizada em St. Louis. Podemos dizer que o século 20 nasceu em Forest Park com a grande e fantástica Feira Mundial de 1904. Foi realizada de 30 de abril a 1 de dezembro de 1904. Cerca de vinte milhões de pessoas visitaram a feira, uma média de mais de 100.000 cada dia. O dia de abertura foi um espetáculo realmente brilhante e uma multidão de 200.000 pessoas é outra prova disso. Os organizadores da exposição criaram cerca de 1.500 edifícios - incluindo alguns grandes “palácios”. A Feira celebrou o centenário do brilhante acordo imobiliário do presidente Thomas Jefferson com Napoleão Bonaparte, da França. A ideia de celebrar o centenário da compra da Louisiana apareceu em 1898 e o ex-governador do Missouri, David R. Francis, dirigiu esse movimento. A cidade doou US \$ 5 milhões para a feira e outros US \$ 5 milhões foram apropriados pelo Congresso dos Estados Unidos.” Disponível em <https://mystudybay.com.br/blog/1904-feira-do-mundo-quando-o-mundo-chegou-a-st/?ref=1d10f08780852c55>. Acesso em: 1 ago. 2022.





De acordo com Navarro (2003), para a produção de calçados é necessário passar por cinco etapas: a modelagem (exigência do conhecimento em desenho), o corte (no couro), a costura (que pode ser feita manualmente ou à máquina), a montagem e o acabamento. Em cada uma dessas etapas o tempo e as técnicas podem variar de acordo com o modelo do calçado.

Ainda, a arte de fazer do ofício de sapateiro envolve

conhecer todo o processo produtivo, desde tirar o couro e como curti-lo, dominando tratamentos, modelagem e corte. Faz-se necessário ter as ferramentas e o treino [...] os materiais básicos são couro (peles finas, grossas e coloridas), cola graxas, pomadas, tintas, forros, cordões, cadaços, escovas, ilhoses, rebites, tachas, pregos, preguinhos, borrachas, linhas de costura (grossas e finas), papelão para moldes e máquina de costura e suas peças (agulha, linhas, óleo, etc...). As ferramentas que não podem faltar são martelos esmeris, facas, torquês, alicates, compassos, fitas métricas e uma variedade de formas (Prado; Nunes; Nunes, 2011, p. 16).

A Figura 35, a seguir, foi extraída do Jornal *Gazeta de Notícias* do Rio de Janeiro, do ano de 1910, e nos traz a oficina de aprendizado do ofício de sapateiro, à exemplificação do manejo das ferramentas na elaboração dos sapatos. Em primeiro plano, podemos ver que os alunos manejam um pequeno martelo e que sobre a bancada estão dispostos alguns moldes de pés em madeira para confecção de diferentes numerações de sapato, assim como ao fundo da imagem, na prateleira, estão os moldes dispostos para uma futura utilização dos aprendizes. Do lado esquerdo da imagem, observamos uma máquina de costura. Em pé, observando os aprendizes, o mestre, Antonio Klüppel. Existem aproximadamente 10 aprendizes. Na imagem, a oficina é composta apenas de mesas adaptadas de baixa estatura, em torno das quais estão os alunos, e uma estante com os moldes de pés em madeira. O espaço dá a impressão de ter sido adaptado para instalação da oficina, pois existem duas colunas localizadas à direita da imagem, bem como as janelas do esquerdo.





FIGURA 35 - OFICINA DE SAPATEIRO



FONTE: Jornal Gazeta de Notícias (RJ), 1 de julho de 1910, p. 03. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

A imagem da Figura 35 faz parte de um conjunto de imagens da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná enviada ao Ministério da Agricultura. A reportagem é da edição de domingo (31 de julho de 1910), de página inteira do Jornal *Gazeta de Notícias* do Rio de Janeiro e é intitulada “As Escolas Profissionais”, com subtítulo “Escola de Aprendizes Artífices do Paraná”. A julgar pela data de instalação da escola no Paraná (16 de janeiro de 1910), as fotos que aparecem no jornal retratam os primeiros meses de funcionamento das oficinas.

Não localizamos o programa de ensino da oficina de sapataria ofertado na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, porém foi possível identificar o Programa de Ensino de Sapataria do ano de 1915 praticado na Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas, através da dissertação de Marcondes dos Santos Lima defendida em 2020 e intitulada *A Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas: ensino profissional primário público (1909-1930)*⁴⁹. O mencionado programa constava no Relatório do Diretor da Escola de Alagoas, que descreveu as atividades do ano de 1915.

⁴⁹ Utilizaremos os Programas de Ensino da Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas identificados nas pesquisas realizada por Marcondes dos Santos Lima.





O Quadro 6, a seguir, nos permite compreender, de maneira análoga, os conteúdos ministrados na Oficina de Sapataria na Escola de Aprendizes do Paraná.

QUADRO 6 - PROGRAMA DE ENSINO DA OFICINA DE SAPATEIRO DE 1915

1º ANNO
<p>THEORIA: - Utilidade do calçado. Evolução da indústria do calçado nos tempos modernos. Estudo anatomico do pé e da perna. Tecnologia dos instrumentos, sua aplicação e manejo. Custo do calçado ordinario.</p> <p>PRATICA: - Preparo do solado para o calçado ordinario. Ajuntado do calçado ordinario. Preparo do salto. Chinellos e botinas tacheadas ou pregadas.</p>
2º ANNO
<p>THEORIA: - Recapitulação do primeiro ano. Movimento do pé, características geraes. Modelação: princípios a que deve obedecer o calçado. Meios empregados para tomar a medida do pé. Aplicação das medidas. Escalas. Relação do ponto com o centrimetro. (palavra inelegível) seu preparo.</p> <p>PRATICA: - Preparo do solado para o calçado commum. Preparo do salto para botinas de senhora. Botinas e sapatos ligeiramente ponteados. Sandalias ordinarias de couro, lona e pano de fantasia. Recapitulação dos trabalhos do anno anterior.</p>
3º ANNO
<p>THEORIA: - Recapitulação dos annos anteriores. Hygiene do pé. Diferenciação entre o pé da creança e do adulto. Corte e especialização das pelles. Corte de forros e de elasticos. Importancia do ajuntado e operações. Avivamentos: (palavra inelegível), almas, palmilhas, viras, etc. Estados da Republica mais ricos em couro. Custo do calçado commum.</p> <p>PRATICA: - Preparo do solado para o calçado especial. Collocação do salto. Monragem da forma. Pratica do corte debaixo de todos os pontos de vista. Plamilhado e solaría dos diversos typos de calçados. Calçados communs. Recapitulação dos trabalhos annos anteriores.</p>
4º ANNO
<p>THEORIA: - Recapitulação dos annos anteriores. Anomalias e deformidades do pé. Diferenciação entre o pé do homem e da mulher. Noções geraes sobre cortumes. Fabricas de calçados americanos, francezes, inglezes e nacionais. Modelação dos diversos typos de calçados. Fabrico mecânico noções. Custo do calçado especial.</p> <p>PRATICA: - Ajuntado dos diversos typos de calçado. Trabalho dos annos anteriores. Calçados especiais para homens, senhoras e creanças. Pratica de ornamentação do calçado.</p>

FONTE: Lima, 2020, p. 109.





O conteúdo programático apresentado, ainda que não seja da Escola do Paraná, nos permite compreender como era organizado os conteúdos para o ensino do ofício de sapateiro. Observe que os conteúdos do primeiro ano recaem na compreensão geral da utilidade do calçado. A princípio nos parece óbvio a utilidade do calçado, porém é importante frisar que o uso de calçados era uma prática usual apenas às camadas mais abastadas da sociedade.

Quanto a interlocução com o chamado método sloydal, consultamos a lista de artefatos do ano de 1910 e identificamos que a produção de objetos, tanto da oficina de sapateiro como nas demais oficinas, seguiam um critério muito mais econômico de produção do que propriamente aos dispositivos pedagógicos disseminados pelo chamado método sloydal. A manifestação do diretor nos remete à percepção da adoção desse critério, o econômico, quando afirma:

Sempre que as oficinas podem produzir obra necessária a Escola deixo de recorrer aos fornecedores desta praça; assim é que na rubrica “obras executadas”, aparecem **trabalhos para os quais não foi estabelecido o lucro dos preços correntes**. Mas, ainda nestes trabalhos executados para a própria Escola se observa o inconveniente prejuízo da economia das mesmas oficinas: o valor do material empregado não é repostado; **não havendo lucro nas obras assim executadas** [...] (Relatório, 1910, s/p – grifos nossos).

Ainda, no Relatório do ano de 1912, é possível verificar que, após dois anos de funcionamento, a Escola se tornou um centro de referência comercial, de prestação de serviços à comunidade local. Diz o diretor: “das **obras executadas**, grande parte foi em virtude de **encomendas feitas ao estabelecimento**, outras confeccionadas e **postas à venda** e outras para o uso dos alunos” (Relatório, 1912, s/p – grifos nossos). Em síntese, podemos inferir que nas oficinas era empregada, também, a lógica econômica para produção dos artefatos, e segundo Paulo Ildefonso: “[...] a população cosmopolita se caracteriza pela tendencia ao trabalho manufatureiro, de modo que o incentivo e o gosto pelo aprendizado profissional a de alcançar o maior desenvolvimento possível” (Relatório, 1911, s/p).





QUADRO 7 - LISTA DOS ARTEFATOS PRODUZIDOS NA OFICINA DE SAPATEIRO

QUANTIDADE	ARTEFATOS	VALOR
1	Par de chinellas	1.050
1	Correia patente	6.440
16	Pares de chinellas	39.100
6	Pares de chinellas	15.400
1	Par de borzequin de bezerrote	10.000
2	Pares de sapatos de pellica preta para creanças	7.500
2	Pares de chinellas	4.500
1	Par de sapatos de bezerrote	4.000
1	Par de borzequin vaqueta de côr	7.000
1	Par de sandalias pellica para creança	4.000
2	Pares de botinha de pellica para menina	20.000
3	Pares de sapatinhos de pellica para creança	12.000
1	Par de borzequin de pellica para homem	12.000
1	Par de borzequin de pellica com botão para homem	20.000
1	Par de sandalias de pellica branca para senhora	10.000
	TOTAL	172.990

FONTE: Relatório da EAA-PR, 1910, s/p. Arquivo da UTFPR.

O quadro 7 traz a relação dos artefatos produzidos no ano de 1910. Como podemos observar na listagem apresentada, os artefatos são variados e não há menção da “aplicação” de um conteúdo programático aos moldes do que é desenvolvido na Escola de Aprendizizes Artífices de Alagoas. Considerando a programação da Escola de Alagoas, a fabricação de botinas para mulheres, especialmente o salto do sapato adequado à anatomia feminina, é “ensinado - aprendido” no 2º ano, assim como o feitiço de sandálias. Sendo que a Escola do Paraná estava no seu primeiro ano de funcionamento, ainda não havia a oferta do 2º ano. Também é possível inferir que o princípio de gradação do ensino de ofícios praticado na Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná foi negligenciado.

Na busca pela compreensão do ofício de Sapateiro é relevante destacar a importância das ferramentas no processo de fabricação dos artefatos, considerando que a oferta das oficinas se dava pelo aprendizado manual, artesanal. Sennett nos faz refletir sobre a ligação do artesão com suas ferramentas:





Numa velha fotografia de uma fábrica americana de pianos, vemos um armário feito pelo fabricante para guardar suas ferramentas, com belas incrustações de marfim e madrepérola no mogno, sinal do amor do artífice por seus instrumentos. Cada uma das ferramentas guardadas nesse armário tem uma finalidade precípua – a chave de afinação, para apertar as cravelhas, a agulha, para amaciar os martelos, o feltro em cunha, para os abafadores -, cada uma tem uma tarefa a desempenhar. Esses instrumentos mandam uma mensagem de clareza, de alguém que sabe que ato desempenhar com qual objeto (Sennett, 2020, p. 217).

O manejo de uma ferramenta exige um conhecimento peculiar da qualidade dos diferentes materiais, da ampla gama de resultados – o “lidar” (saber-fazer) – e das diferentes etapas. Exige ter e saber manejar utensílios, dominar simultaneamente as mãos, olhos e ouvidos, e aplicar a força muscular adequada. [...] o fazer contínuo leva à internalização de movimentos e à assimilação de rotinas (Prado; Nunes; Nunes, 2011).

O que seria do artífice sem as suas ferramentas? No livro intitulado *O Artífice*, de Sennett (2020), especialmente no capítulo dedicado a falar sobre as formas de instruir no artesanato, o autor destaca que as ferramentas são formas poderosas de instruir, de desenvolver as habilidades criativas do artesão, e mais: nos aponta a importância do bem zelar das ferramentas, do amor do artífice por seus instrumentos de trabalho, e o que cada uma das ferramentas pode fazer para auxiliar o artífice a alcançar o objetivo desejado. Por fim, nos alerta que “esses instrumentos mandam uma mensagem de clareza, de alguém que sabe que ato desempenhar com qual objeto” (Sennett, 2020, p.217).

As imagens das ferramentas para a prática dos ofícios apresentadas nessa seção e nas demais foram obtidas no Museu de Artes e Ofícios (MAO)⁵⁰, localizado na capital mineira, Belo Horizonte. Esse museu ocupa uma área de mais de 15 mil m², sendo 9,2 mil m² de área construída. “O SESI MAO está instalado nos prédios públicos das antigas Estações Ferroviárias Central do Brasil e Rede Mineira de Viação, tombados em âmbito estadual e municipal.” (Nogueira, 2019, p. 09). O acervo público, reunido há cerca de 50 anos, foi doado ao Patrimônio da União pela colecionadora Angela Gutierrez.

⁵⁰ O SESI MAO está instalado nos prédios públicos das antigas Estações Ferroviárias Central do Brasil e Rede Mineira de Viação, tombados em âmbito estadual e municipal. Ambos foram restaurados para abrigar o Museu (...). O acervo público, reunido há cerca de 50 anos, foi doado pela colecionadora Angela Gutierrez ao Patrimônio da União – e hoje é tombado em âmbito federal pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o IPHAN. Inaugurado em dezembro de 2005, o MAO conta com a administração do SESI-MG desde julho de 2016, com a parceria da Companhia Brasileira de Trens Urbanos (CBTU) e da Prefeitura de Belo Horizonte.” (Flávio Roscoe Nogueira. SESI Museu de Artes e Ofícios – MAO. In: *Museu de Artes e Ofícios* – São Paulo: Instituto Cultural J. Safra, 2019, p. 09).





O Museu de Artes e Ofícios foi fundado em 14 de dezembro de 2005 e nos permite adentrar no mundo do trabalho, da sua história, dos seus instrumentos e das profissões de ofício que se desenvolveram durante o período pré-industrial. Preserva e expõe um amplo acervo de ferramentas, utensílios, máquinas e instrumentos do período que compreende os séculos XVIII e XX. O acervo está organizado em 14 temáticas de ofício: transporte, ambulantes, proteção ao viajante, comércio, energia, mineração, fogo, madeira, cerâmica, lapidação e ourivesaria, couro, terra, conservação e transformação dos alimentos, fios e tecidos.

As ferramentas das Figuras 36 a 37 destinavam-se à fabricação de calçados, eram, portanto, manipuladas na oficina de Sapateiro. As mesmas ferramentas aparecem nas duas imagens da Figura 15, porém fotografadas em ângulo diferenciado. As ferramentas são: um “pé de ferro com 3 pontas”, alicates, martelo e formas de calçado em madeira (infantis e adultos), além da mesinha (madeira) de trabalho do sapateiro.

FIGURA 36 - FERRAMENTAS - OFÍCIO DE SAPATEIRO (1)



FONTE: Acervo do Museu de Artes e Ofícios - Belo Horizonte – Minas Gerais (fotografia Deborah Castro).

A figura 37 também nos traz ferramentas utilizadas pelo sapateiro, são elas: máquina de costurar couro, conjunto de formas de calçados. No painel também estão dispostos um rolete de marcar o couro, marcadores de couro, sovelas (instrumentos com a ponta curvada que são utilizados para fixar, introduzir ou puxar algo pela ponta, como o cordão da costura) e alicates. Em cima da máquina também observamos um objeto para moldar chapéus.





FIGURA 37 - FERRAMENTAS – OFÍCIO SAPATEIRO (2)



FONTE: Acervo do Museu de Artes e Ofícios – Belo Horizonte – Minas Gerais (fotografia Deborah Castro).

Nas imagens da Figura 38, temos um pé de ferro (39,5 cm x 6cm x 19 cm), a cadeira (baixa) e o suporte para os pés. São ferramentas e suportes (cadeira e suportes para os pés) para uso exclusivamente manual na transformação do couro em calçados.

FIGURA 38 - FERRAMENTAS – OFÍCIO SAPATEIRO (3)



FONTE: Acervo do Museu de Artes e Ofícios – Belo Horizonte – Minas Gerais (fotografia Deborah Castro)

Essas ferramentas, embora estejam em exposição num espaço público, carregam memórias das “artes de fazer” dos mestres de ofício que um dia produziram os calçados. Lembramos aqui as palavras iniciais da dissertação de Manoel Cláudio Mendes Gonçalves da Rocha, intitulada *Memória e Ofício: narrativas de sapateiros em Belém (PA)*:





O sapateiro manuseava com notável destreza a peça de calçado tecida em couro marrom sob a agulha da *typical*, enquanto ditava o ritmo dos pontos impulsionando a roda através de sutis movimentos cingidos pela mão oposta. Ao mesmo tempo, pressionava com os pés a plataforma sob a mesa da máquina, conduzindo com sábia leveza os intervalos entre pausas e retomadas que perfazem o fabrico. O corpo inteiro, sua ferramenta primeva, comprometia-se com aquela feitura. Sua técnica ultrapassava a carne e se estendia ao metal do instrumento, percorria os fios da linha, para depois repousar sobre o artefato que mais tarde se traduziria em um admirável par de sapatos (Rocha, 2014, p. 01 – grifos no original).

O couro é a matéria-prima principal. Deste modo, identificamos que na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, especificamente o mestre da oficina de Sapateiro adquiria matéria-prima em dois estabelecimentos comerciais: “Otto Shlenker-cortidor” e do “Louvre Curitiba–Bertholdo Hauer”. Este último era um estabelecimento que comercializava itens de armarinho, tecidos e outros itens para a confecção de roupas brancas. Nota-se que nas notas fiscais existe a assinatura do mestre Antonio Küppel atestando o recebimento das mercadorias. Esse procedimento era usual nas demais oficinas, ou seja, o controle no recebimento da matéria-prima.

Isso demonstra que, além da atividade de ensino-aprendizagem, o mestre era responsável pela administração dos insumos necessários para a confecção dos sapatos, desde a previsão ao recebimento desses insumos, de modo que é possível inferir que o mestre artesão deveria desenvolver essas atividades administrativas agregadas à atividade de ensino. Esse procedimento corrobora no entendimento de que, embora estivesse desenvolvendo uma atividade de ensino, o mestre artífice não prescindia da natureza intrínseca do seu fazer artesanal, caracterizado pelo domínio completo do fazer produtivo.

- No rastro do Mestre da Oficina de Alfaiataria: João Leandro Rodrigues da Costa

O local para o aprendizado do ofício de alfaiate tinha 68m² e era dirigido pelo mestre João Leandro Rodrigues da Costa. Assim como o mestre Antonio Klüppel (sapateiro), o mestre João Leandro Rodrigues da Costa (alfaiate) foi contratado em 15 de fevereiro de 1910, através do Ofício nº 64 do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio. (A República, 8/3/1910, p.1), sendo nomeado em 31 de janeiro de 1912, juntamente com os demais mestres (Documentos, 1912⁵¹).

“A necessidade de abrigo, edificado ou corporal, tem marcado culturas e

⁵¹ FONTE: Acervo do Arquivo da UTFPR, caixa do ano de 1912.





ambiências. De heranças europeias, a profissão de alfaiate relaciona-se aos trajes masculinos de ocasião – as roupas do dia a dia eram feitas em casa pelas mulheres. ” (Prado; Nunes; Nunes, 2011, p. 56). Ainda, é preciso assinalar que: “com o advento das cidades, o traje assume importância fundamental. Quando as figuras se tornam públicas, a vestimenta expressa origens, identidades e ideias. A Revolução Industrial produziu tecidos em quantidade, e as publicações de moda atravessavam oceanos com as últimas tendências” (Prado; Nunes; Nunes, 2011, p. 56).

Para o ofício de alfaiate é necessário, como para os demais ofícios, ter domínio de todo o processo produtivo.

O processo de trabalho de um alfaiate inicia com o pedido e, na sequência, a escolha do tecido, as medidas do cliente, o corte de acordo com o modelo escolhido, o alinhavo, a prova, o acabamento propriamente dito e, por fim, a entrega ao cliente: Suas ferramentas são: a fita métrica, o giz, as tesouras (francesas), as réguas, o esquadro francês, as agulhas, as linhas, o ferro e a escova de pelo de animal para um acabamento perfeito (Prado; Nunes; Nunes, 2011, p. 56).

Consta no Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, João Candido da Silva Muricy, que esteve à frente da escola no período de 1919 a 1928, o relato do mestre Pedro Bosco sobre as etapas do processo de ensino-aprendizagem do ofício de alfaiate como ministrado na escola, conforme mencionado por Cintra (2004). De acordo com seus registros, o aprendizado deveria começar com o conhecimento dos diversos tipos de tecidos, seguindo-se à observação das máquinas e ferramentas de trabalho. Embora não seja um relato da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, o esclarecimento dessas etapas nos auxiliará na compreensão da prática de ensino desenvolvida na oficina de alfaiataria.

1º Ano – O mestre mostrará aos alunos as diversas fazendas que tem em sua oficina, explicando seu fabrico e preparação. Em seguida mostrará as diversas ferramentas e máquinas e ensinará a trabalhar com esses objetos.

A aprendizagem das diferentes espécies de pontos, enxuliar a fazenda para não desfiar; tirar ensachas a ponto frouxo; ponto atrás para fazer costuras; pontos espinhos para ornarem os trabalhos.

2º Ano – Continuação mais cuidados da aprendizagem; acolchoar frentes; acolchoamento para enchimento; guarnecer frente e forros; casear à inglesa e à bastarda; alinhavar peças da obra passando-as a ferro; principiando a fazer bolsos de calças, coletes e interior dos paletós.

3º Ano -Aperfeiçoamento da aprendizagem; entertellar os dianteiros; fazer os bolsos externos e os forros dos paletós; alinhavar os dianteiros para pôr-se a obra em prova; guarnecer os forros frentes e explicações sobre colocação de mangas e golas.





4º Ano – Revisão e mais: Preparar peça de obra com asseio e perfeição; exercício prático sobre o modo de determinar as peças de vários trabalhos e estudar as diferentes posições do corpo humano, para o bom desempenho de seu trabalho, cortes, feitios de obras de luxo.

Pedro Bosco

Mestre da Oficina de Alfaiate

(Blum, 1917, p. 99, citado por Cintra, 2004, p. 76-77).

As etapas descritas pelo Mestre da Oficina de Alfaiate evidenciam que o processo de aprendizagem iniciava com a identificação dos diferentes tipos de tecidos para o manuseio e a confecção dos paletós e calças, além dos diferentes pontos utilizados na costura do objeto. Como demonstra o Mestre, o processo de ensino da alfaiataria inicia-se com o manejo manual de agulhas e linhas e o reconhecimento do melhor ponto para o feitio da roupa, logo, pontos feitos à mão, tendo em vista dar o acabamento final nas peças de vestuário.

Características diferenciadas observamos no Programa de Ensino da Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas, de acordo com Marcondes dos Santos Lima (2020), apresentado no quadro 8, a seguir:

QUADRO 8 – PROGRAMA DE ENSINO DA OFICINA DE ALFAIATE DE 1915

1º ANNO
<p>THEORIA: - Noções de anatomia. Noções de desenho linear aplicado. Exemplificações do metro. Tecnologia. Conhecimento e manejo dos utensílios empregados no ofício.</p> <p>PRÁTICA: - Cortes de blusas e calças sobre o papel. Traçados no quadro negro com as respectivas medidas do modelo. Alinhavos, pontos e (palavra inelegível) pequenos trabalhos de agulha.</p>
2º ANNO
<p>THEORIA: - Modelação. Movimentação do corpo humano com as linhas pendentes. Estudo das atitudes. Posições diversas para as medidas. Noções da história da moda, do antigo e do moderno.</p> <p>PRÁTICA: - Cortes de blusas e calças em algodãozinho e outros tecidos baixos com as respectivas medidas do modelo, auxiliando o aluno pelo mestre. Costuras: ponto cerrado, lassado, meio-ponto. Máquinas de costuras.</p>
3º ANNO
<p>THEORIA: - Noções sobre a fiação e tecidos em geral. Estofos. Qualidades do estofos e</p>





conveniências de sua aplicação. Adaptação dos estofos ao vestuário e a ornamentação. Recapitulação das lições theoricas antecedentes. Jogo de escalas.

PRÁTICA: - Corte de paletots, fraks, sacco, jaquetões, vestões, dolmans, etc, no papel e no panno. Vestes sportivas. Alcochoados. Alizar, abrir, vincar e dobrar a ferro. Machinas de costuras (palavra inelegível) à milaneza e à ingleza. Emprego das escalas de Rocer, Raphanol e Stoppa. Figurinos. Provas e ensaios em manequins. Applicação das escalas. Acabamento.

4º ANNO

THEORIA: - Plastica: elegancia e desenvolvimento da linha corporal. A fórmula grega: o modernismo comparativo. Estudo dos figurinos e guarda-roupas nas diversas edades. A moda. A recapitulação das lições do anno anterior.

PRÁTICA: - Cortes de redingotes, de smokings, sobrecasaca e casaca, de capas, catur e capotes. (palavra inelegível) tiradas a um modelo vivo. Vestes militares. Pelegrinas. Figurinos civis e militares. Vestes ecclesiasticas. Provas e ensaios em manequins. Acabamentos.

FONTE: LIMA, 2020, p. 111.

De acordo com Queluz (2010, p. 54 – grifo nosso), ao pesquisar os Relatórios elaborados por Paulo Ildfonso, diretor da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, foi possível constatar que “enquanto alguns mestres, como os de selaria-tapeçaria, **alfaiataria** e serralheria-mecânica, **tinham demonstrado capacidade para transmitir de forma metódica e produtiva os conhecimentos de seus ofícios para os aprendizes**, outros como os de marcenaria e sapataria chegavam a dificultar o ensino, pela falta de sistematização de sua prática docente”.

A relação dos artefatos produzidos, do ano de 1910, evidencia os diferentes objetos fabricados pelos alunos e demonstra, também, certa prevalência do critério econômico de produção nas oficinas. Os artefatos são confeccionados para atender às necessidades da escola, bem como para venda.





QUADRO 8 - ARTEFATOS PRODUZIDOS NA OFICINA DE ALFAIATE

QUANTIDADE	ARTEFATOS	VALOR
40	Bonets para uzo dos alumnos	34.956
1	Coberta para machina de costura da oficina de sapateiro	1.370
2	Blusas para uzo dos mestres	29.500
21	Bonets para uzo dos alumnos	18.292
28	Bonets para uzo dos alumnos	24.359
54	Bonets par uzo dos alumnos	47.293
1	Blusa para uzo do mestre	16.950
1	Passador para a officina de alfaiate	800
30	Bonets para uzo dos alumnos	12.975
1	Terno de casineta	7.000
1	Terno de brim	5.000
12	Gondolas	9.600
1	Sobretudo	15.000
11	Ternos para rapazes	115.000
1	Bonets de casemira - feitio e aviamentos	2.206
1	Calça de brim de côr - feitio e aviamentos	5.000
11	Calças de casineta para meninos - feitio e aviamentos	3.300
1	Terno de brim - feitio e aviamentos	5.000
1	Terno diagonal - feitio e aviamentos	35.000
1	Terno de brim - feitio e aviamentos	3.000
1	Sobretudo - feitio e aviamentos	8.000
1	Bonet de casemira - feitio e aviamentos	2.206
12	Calças de casineta para meninos - feitio e aviamentos	3.600
152	Bornaes para uzo dos alumnos - feitio e aviamentos	38.800
2	Ternos de casemira	40.000
1	Sobretudo de casemira	25.000
16	Calças, 4 colletes e 1 terno de casemira	11.500
? ⁵²	Calças de brim	10.000
?	Blusa de brim	3.000
?	Paletot de brim	3.000
?	Tunica e calça de brim	4.000
?	Terno de casineta	10.000
1	Paletot de brim	3.000
14	Calças, 10 collets e 2 paletots	13.000
?	Bonets para uzo de alumnos	5.798
?	Paletot de brim	6.000

⁵² Não estava legível o dado referente às quantidades de artefatos produzidos, assim utilizamos o ponto de interrogação.





QUANTIDADE	ARTEFATOS	VALOR
66	Aventaes de brim azul para uzo dos alumnos	46.568
64	Aventaes de brim azul para uzo dos alumnos	100.240
?	Collete de fustão	20.000
?	Terno jaquetão brim de linho	85.000
?	Collete de seda	35.000
?	Jaquetão de casemira de côm	85.000
?	Jaquetão e collete de diagonal	39.000
?	Bonet de casemira	1.620
?	Terno de casemira - feitio e aviamentos	30.000
20	Bonets para uzo dos alumnos	16.500
40	Cartões com trabalhos de diversos pontos sobre feltro, para a Exposição	9.400
	TOTAL	1:096.624

FONTE: Relatório da EAA-PR, 1910, s/p. Arquivo da UTFPR

A lista de artefatos produzidos no ano de 1910 na Oficina de Sapateiro não demonstra uma sequência didática de aprendizado desenvolvido na Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná. Embora possamos entender que tenha ocorrido a aprendizagem durante a confecção desses objetos, não observamos uma preocupação com a sequência didática anunciada nos preceitos do *Sloyd Educacional*, por exemplo, o estudo progressivo de “atividades simples para mais complexas”, como anunciado por Otto Salomon e Corinto da Fonseca.

[...] o ensino profissional, para ficar à altura do ensino de ofícios, devia recorrer forçosamente ao método, **ao estabelecimento de uma didática, à semelhança do que se faz para ensinar o que quer que seja. Esse esforço de didatização** ainda não foi deliberadamente empreendido entre nós, de um modo geral. Para se verificar isso, basta ler os programas de ensino de ofícios das escolas profissionais do país, onde é quasi geral a ausência de qualquer espírito de série pedagógica, de sequência didática (Fonseca, 1929, p. 93- grifos nossos).

Quanto às indicações sobre o Sloyd Educativo, Salomon preconizava 9 (nove) princípios metodológicos, divididos em “Geral” e “Especial”, que deveriam ser utilizados em sala de aula, destacamos o item um do princípio “Geral”:

Geral

A instrução deve ir do fácil para o difícil.

A instrução deve ir do simples para o complexo.

A instrução deve ir do conhecido para o desconhecido.





O ensino deve construir uma boa base.

O professor deve possuir tato educacional

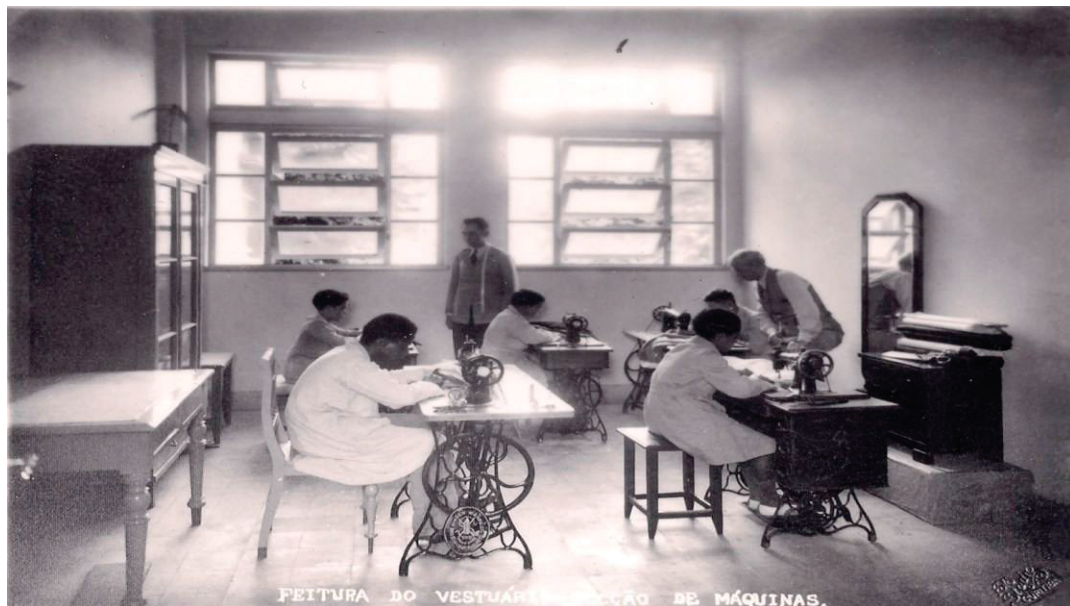
O ensino deve ter caráter interessante

(Bennett, 2015, p. 90-91-grifos nossos)

Nesse conjunto de artefatos presentes na listagem do Quadro 9, consideramos que o artefato produzido para a Exposição ao final do ano letivo, ou seja, os “40 cartões com trabalhos de diversos pontos sobre feltro”, nos remete ao item do Programa de Ensino da Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas do 1º ano, que consiste no desenvolvimento das atividades práticas: “alinhavos, pontos e (palavra inelegível) pequenos trabalhos de agulha” (Lima, 2020, p. 111).

A Figura 39 nos possibilita compreender como a Oficina era organizada para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Além da presença do mestre é possível verificar a presença do Contra-mestre, um professor auxiliar.

FIGURA 39 - OFICINA DE ALFAIATARIA DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ



FONTE: Acervo da Casa da Memória da FCC, década de 1920, autor desconhecido.

As ferramentas necessárias para a prática da Alfaiataria, identificadas no Museu de Artes e Ofícios, e que possivelmente foram utilizadas na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, referentes à Figura 40, são, da direita para a esquerda: tesouras, suporte para confecção e para passar as mangas do paletó e camisas;





cápsulas para confecção de botões; prensa para finalização da confecção de botões; ferros e tábuas para passar as roupas e o manequim. É importante destacar que as oficinas de alfaiataria confeccionavam apenas roupas masculinas.

FIGURA 40 – FERRAMENTAS - OFÍCIO DE ALFAIATE



FONTE: Acervo do Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte – MG (fotografia Debora Castro).

Onde, às vezes, a linguagem escrita é pobre em recursos, as imagens evidenciam aspectos fundamentais da alfaiataria, como a relação com os objetos e os gestos deste ofício regidos pela precisão das habilidades manuais. As etapas para o aprendizado do ofício, anteriormente descritas, evidenciam o manejo inicial das agulhas, seus diferentes pontos e a necessidade do exercício contínuo para o desenvolvimento da habilidade manual, em outras palavras, para aquisição de um





repertório de gestos manuais. Esse repertório de gestos também é essencial no manejo da máquina de costura manual, a sincronia entre os movimentos das mãos e a velocidade dos pés ao movimentar a máquina de costura são fundamentais na feitura da vestimenta.

- No rastro do Mestre da Oficina de Seleiro/Tapeceiro: Carlos Gaertner

FIGURA 41 - CARLOS GAERTNER



FONTE: LEITE, 2010, p. 25.⁵³

Carlos Gaertner (Figura 41) era proprietário do estabelecimento denominado Selaria e Colchoaria, instalado no número 13 da Rua 13 de Maio, em Curitiba (Diário da Tarde, 31/05/1905, p. 3). A imagem acima foi extraída da publicação realizada pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) por ocasião dos festejos comemorativos dos cem anos da instituição. Carlos Gaertner, assim como os demais mestres e funcionários da escola, registram a visita de João Lüderitz. Gaertner está trajando um impecável terno, camisa e gravata. Gaertner ostenta um bigode bem típico da época.

No ano de 1905, Carlos Gaertner realiza uma viagem para a Europa, a notícia foi matéria de jornal: [...] tirou hoje na repartição central de polícia, ficha-passaporte por ter de seguir para a Europa. ” (A Notícia, 28/04/1907, p. 02).

Em 1908, Carlos Gaertner participa da Exposição Nacional e foi agraciado

⁵³ Disponível em: https://portal.utfpr.edu.br/comunicacao/produtos/materiais-comemorativos/livro_centenario_utfpr_site.pdf . Acesso em: 1 mar. 2023.





com prêmios em razão do excelente trabalho demonstrado nas peças. Diz a reportagem:

O que é notável na exposição paranaense, é a aplicação industrial de toda a matéria prima, que é acompanhada de seu emprego. A seguir vem a seção de couros veem arreios de luxo, os selins magníficos, as malas de viagem, as bolsas para colegiais, os cintos, as botas para montaria, os sapatos e botinas para homens e senhoras, tudo esmeradamente feito, e até [...] de couro e películas nacionais. São expositores de couro, os srs. Guilherme Etzel, **Carlos Gaertner**, Manuel Gluber...(A República, 17/09/1908, p. 1- grifos nossos).

O manejo do couro como matéria prima exige habilidade técnica e conhecimento sobre ele. Carlos Gaertner, como bem menciona a notícia acima, tinha domínio dos requisitos necessários para atuar como artesão de selaria.

Nos dias atuais, essa profissão se estabeleceu em regiões que carregam uma tradição no uso de vestimentas em couro, como o nordeste brasileiro, especialmente o Ceará⁵⁴, onde identificamos fortes elementos culturais decorrentes dessa tradição.

Em meados do ano de 1910, foi instalada na Escola de Aprendizes Artífices a Oficina de Seleiro/Tapeceiro. O local para o aprendizado do ofício de seleiro/tapeceiro tinha 40m² e era dirigido pelo mestre **Carlos Gaertner** (A República, 8/3/1910, p.1), cuja nomeação ocorreu em 31 de janeiro de 1912, juntamente com os demais mestres (Documentos, 1912.⁵⁵).

⁵⁴ Consultar a dissertação de mestrado de Liana Cristina Vilar Dodt, intitulada “*Espedito Seleiro: tradição e ofício de um artesão cearense*”, defendida na Universidade Federal do Ceará em 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/18965/1/2016_dis_lcvdodt.pdf. Acesso em 5 ago. 2022.

⁵⁵ FONTE: Acervo do Núcleo Histórico da UTFPR, caixa do ano de 1912.





FIGURA 42 - ARTEFATOS E FERRAMENTAS DO OFÍCIO DE SELEIRO TAPECEIRO



FONTE: Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte – Minas Gerais.

Voltando ao nosso mestre e considerando as relações sociais estabelecidas, também queremos destacar que Carlos Gaertner tinha ascendência alemã, o que se pode observar nos noticiários da época. Destacamos aqui a reportagem intitulada *Alemães do Paraná estão traindo o Brasil?*:

Diversos jornais do Rio e de São Paulo publicam uma denúncia de extrema gravidade, que, a ser verídica, que dizer haver entre os alemães e teuto-alemães suspeitos a causa do Brasil na guerra com a Alemanha, por atos inequívocos. [...] Trata-se de uma subscrição da colônia alemã e seus amigos no Paraná, para despesas de guerra. Na lista de subscritores de Curitiba, a soma angariada atingiu 18:066\$700 (A República, 23/11/1917).

Carlos Gaertner, segundo a reportagem, teria doado a quantia de 20\$000. A lista contava com 13 doadores. O acontecimento tratava-se da Primeira Guerra Mundial, conflito que envolveu vários países entre os anos de 1914 e 1918. O estopim da Guerra se deu com o assassinato do arquiduque Francisco Ferdinando, herdeiro do trono da Áustria-Hungria. No Brasil, na época, o presidente Wenceslau Brás assinou aliança com os países da Tríplice Entente (formada por Rússia, Inglaterra e





França) em oposição ao grupo da Tríplice Aliança (formada por Alemanha, Áustria-Hungria, Império Otomano e Itália). Em 1918, o Tratado de Versalhes determinou a paz entre os países.

Carlos Gaertner também se envolvera em outro episódio, em 1913, na colônia alemã. Menciona a reportagem que ele havia hospedado em sua chácara o advogado alemão de nome Paulo Bredereck, que aqui no Brasil utilizava o nome falso de Pedro Birgam: “Bredereck cometera diversos crimes de fraude” e era fugitivo da polícia (A República, 03/03/1913, p. 2).

Carlos Gaertner se aposenta da Escola de Aprendizes Artífices em 1930, juntamente com Paschoal Rispoli (A República, 28/01/1930, p. 5).

3.1.2 Mestres e Ofícios da Madeira e do Ferro

Em *O Artífice*, Richard Sennett apontou que “fazer é pensar” (2020, p. 09). Da mesma forma, apontou que “o pensamento e o sentimento estão contidos no processo do fazer” (Sennett, 2020, p. 16). Os dois mestres sobre os quais falaremos a seguir e seus ofícios que passaremos a compreender, são exemplo daqueles que utilizam a madeira e o ferro como matéria-prima, fazem deles objetos de suas transformações. Sennett nos faz refletir sobre o conjunto de gestos e saberes mobilizados quando o

[...] carpinteiro avalia a textura específica de um pedaço de madeira, em busca de detalhes; revira a madeira de um lado e de outro, tentando imaginar como o padrão evidenciado na superfície pode refletir a estrutura por baixo dela; decide que a textura pode ser revelada se usar um solvente de metal, em vez do habitual verniz de madeira. Para mobilizar essas capacidades, o cérebro precisa processar paralelamente informações visuais, auditivas, táteis e de linguagem simbólica (Sennett, 2020, p. 309).

A madeira e o ferro serão transformados em artefatos e para atingir o fim desejado será desencadeado um repertório de gestos. No processo de ensino-aprendizagem, os mestres produziram nos aprendizes artífices a educação pelo trabalho manual.

Considerando a economia do Paraná, que anteriormente destacamos, a madeira no início do século XX ocupa posição de destaque no processo de desenvolvimento de Curitiba e região. A madeira é para o homem uma matéria preciosa, o mestre artesão emprega nela uma infinidade de usos.

A seguir, apresentamos os mestres e ofícios de marceneiro e serralheiro.





- No rastro do Mestre da Oficina de Marceneiro: Paschoal Rispoli

FIGURA 43 - PASCHOAL RISPOLI



FONTE: Museu Maçônico Paranaense.

Paschoal⁵⁶ Rispoli (Figura 43) nasceu em 22 de fevereiro de 1868, na Itália, e naturalizou-se brasileiro. Era casado.

Gecia Garcia (2020), ao analisar o provimento material escolar das escolas primárias do Paraná no final do século XIX e início do século XX, sobretudo em relação aos móveis escolares, identifica a atuação de marceneiros que mantinham relações comerciais com a Diretoria da Instrução Pública, dentre eles a família Rispoli.

Na relação dos imigrantes que entraram na hospedaria de Curitiba entre os anos de 1894 e 1896 constam os nomes de Paschoali Rispoli, 29 anos, e Angelo Rispoli de 03 anos de idade, ambos de nacionalidade italiana e de religião católica. No registro consta que os imigrantes chegaram no dia 15 de outubro de 1895 e vieram no “Vapor Satélite” (CÓDICES 454; 818; 821). Pedro Rispoli não é mencionado nestes documentos, contudo, no ano de 1898, seu registro aparece no jornal “A República”: 24 anos, filho de Angelo Rispoli, casado, artista e morador da Rua Riachuelo (A REPÚBLICA, Alistamento Eleitoral, 23/8/1898, p. 2). Seu irmão Paschoal também aparece no registro, contudo, já com 33 anos. Ambos foram registrados no jornal com a profissão de artista, embora no registro de imigração também está a informação de que Paschoal era agricultor (Garcia, 2020, p. 138).

Pedro e Paschoal Rispoli eram sócios no ramo da marcenaria. A fábrica de propriedade dos irmãos denominava-se “Fábrica a vapor o Mobiliário Artístico”.

⁵⁶ Há variações na grafia do nome de Paschoal. Ele aparece também como Paschoali no Códice 821. Neste estudo assumiremos a primeira grafia.





(Garcia, 2020, p. 138-148). No entanto, a sociedade é desfeita em fins de 1908, conforme publicação no jornal *A República*:

Os abaixo-assinados participam ao Comércio em geral e a quem interessar que nesta data dissolveram amigavelmente a sociedade que tinham constituído nesta Capital para a exploração da indústria de marcenaria, ficando todo o ativo e passivo a cargo de Pedro Rispoli, retirando-se o sócio Paschoal Rispoli. Pago o satisfeito dos seus lucros (*A República*, 23/12/1908, p. 2).

Paschoal Rispoli foi contratado pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio em fevereiro de 1910, e nomeado mestre da oficina de marcenaria em 31 de janeiro de 1912 (*A República*, 8/3/1910, p.1). Antes de sua contratação pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, Paschoal Rissole participou ativamente da Comissão Italiana dos festejos do 4º Centenário do descobrimento do Brasil, quando contribuiu na confecção do estandarte alusivo à data.

Paschoal Rispoli era membro da Loja Maçônica Guiseppe Garibaldi (Pacheco Jr., 1997, p.354). Na figura 43, o retrato de Paschoal Rispoli está devidamente identificado com os símbolos maçônicos: o compasso e o esquadro. Os “descendentes italianos, a totalidade, fundam-na em 02 de junho de 1902, com o Brevê Constitucional do Grande Oriente do Brasil (GOB) para o Rito Escocês – Cadastro 779. Em 26/04/1939, devido às circunstâncias da Segunda Guerra Mundial, funde-se com a Loja Dario Vellozo.”⁵⁷ No meio maçônico, Paschoal Rispoli era conhecido como “o escultor”, por ter realizado a decoração da Loja Visconde do Rio Branco, dentre outras atividades:

Após a refeição, novamente incorporados dirigiram-se todos para o templo, situado a pequena distância da gare Rio Branco. Esse templo, si bem que provisória, estava decorado com muito gosto artístico, devendo-se esse trabalho ao inteligente escultor Paschoal Rispoli, da Escola de Aprendizizes Artífices. Às 11 horas iniciou-se a sessão sob a presidência do coronel Antonio Ricardo do Nascimento (Pacheco Jr., 1997, p.354).

Em 18 de outubro de 1929 deu entrada no pedido de aposentadoria. (*A República*, 28/01/1930, p. 5).

O local de instalação da oficina de marcenaria (Figura 44) não apresenta nenhum maquinário automático ou semiautomático, o que indica que o aprendizado se dava exclusivamente de forma artesanal. O espaço mais parece um galpão adaptado, provisoriamente construído para instalação da oficina. Os dois alunos que

⁵⁷ FONTE: site <http://www.lojadariovellozo.com.br/> da Augusta e Respeitável Loja Simbólica Cruz da Perfeição Maçônica e Capitular Dario Vellozo nº 1213.





aparecem em primeiro plano na foto efetivamente estão realizando atividade laborativa; os demais apenas estão dispostos ao redor das bancadas. Também é possível notar que suas roupas e a própria marcenaria se encontram limpas, o que jamais seria possível na atividade que desenvolvem. O mestre responsável pela oficina não foi mencionado nas anotações da foto, mas é possível verificar do lado direito da imagem um homem de bigode observando os aprendizes. Essa e outras evidências sugerem que a cena foi montada para o registro da foto.

FIGURA 44 - OFICINA DE MARCENARIA DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ



FONTE: Acervo da Casa da Memória, fundo UTFPR, 1910, autor desconhecido.

É preciso que se registre que o mestre, para melhor desempenho de sua arte de fazer, deveria conhecer a matéria-prima com a qual produz os artefatos. Assim:

O uso da madeira envolve relações milenares da necessidade de abrigo e calor, domínio da natureza e da extração. Cada região do mundo possui árvores nativas, e os usos das madeiras adaptam-se às suas características – tipicidade, dureza e versatilidade. No entanto, são duas as ferramentas principais: a serra, para a preparação; e o martelo, para a elaboração da peça. Detentor de um conjunto de saberes, o marceneiro reconhece a madeira pelo cheiro e, dominando a tridimensionalidade, planifica as peças e as corta e trata de atingir o resultado desejado (Prado; Nunes; Nunes; 2011, p.32).

O entendimento dos diferentes tipos de madeira era crucial para a prática do ofício. No Programa de Ensino da Oficina de Marceneiro da Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas a compreensão desses conhecimentos estava prevista para ser realizada no 1º ano do curso, como podemos observar no Quadro 10, abaixo:





QUADRO 9 - PROGRAMA DE ENSINO DA OFICINA DE MARCENEIRO DE 1915

1º ANNO
<p>THEORIA: - Tecnologia dos instrumentos e utensílios. Propriedade das madeiras. Madeiras do Commercio. Custo e causas que influem no preço. Tinturas e mordentes. Secca das madeiras.</p> <p>PRATICA: - Manejo e applicação dos instrumentos e utensilios. Trabalhos de bancos e mezas ordinarias. Pratica do polimento e lixamento.</p>
2º ANNO
<p>THEORIA: - Recapitulação das materias do primeiro anno. Nomenclatura das madeiras do Paiz, sua applicação na marcenaria. Coloração das madeiras. A flora brasileira. Conservação das madeiras.</p> <p>PRATICA: - Moveis singelos. Mezas de cosinha, bancos, carteiras, estantes, etc, etc. Pratica do polimento e lixamento. Pratica das (palavra inelegível) e vernizes. Recapitulação dos trabalhos (palavra inelegível) primeiro ano.</p>
3º ANNO
<p>THEORIA: - Recapitulação das materias dos annos anteriores. Estados ricos em madeiras de lei. (palavra inelegível) dos utensílios. Progresso da marcenaria nos tempos modernos. Principaes fabricas de moveis nacionaes.</p> <p>PRATICA: - Camas, armarios, commodas, mezas de cabeceira, etc, etc. Pratica de molduras e taubinhas. Pratica de polimento e vernizes. Pratica do torno; - torneados. Recapitulação dos trabalhos dos annos anteriores.</p>
4º ANNO
<p>THEORIA: - Recapitulação das materias dos annos anteriores. Orçamentos para determinadas obras de marcenaria. Resistencia e duração das madeiras de marcenaria. Estudos sobre a mobília americana, allemã, franceza e nacional. Causas que influem no preço da mobília. Custo. Mobilia de estylo. Orçamento para montagem de uma pequena officina de marceneiro.</p> <p>PRATICA: - Leitos de estylo <i>bareau</i>, <i>buffet</i>, etc. Etc. Pratica de marchetaria e embutidos. Pratica do torno; - Encaixotamento e embalagem.</p>

FONTE: Lima, 2020, p. 104-105.

Outro fato relevante a ser destacado é a lista de artefatos produzidos no primeiro ano de funcionamento da Escola, em 1910.





QUADRO 10 - ARTEFATOS PRODUZIDOS NA OFICINA DE MARCENEIRO

QUANTIDADE	ARTEFATOS	VALOR
1	Taboa de pinho para oficina de alfaiate	8.000
8	Bancos de pinho para a oficina de alfaiate	14.400
5	Bancos de pinho para a oficina de sapateiro	8.500
4	Taboas com dobradiças para oficina de sapateiro	8.000
5	Prateleiras para a oficina de marceneiro	3.200
1	Meia lua de pinho para a oficina alfaiate	1.000
5	Esquadros de imbuia para a oficina de marceneiro	1.700
6	Sargentos de imbuia para a officinade marceneiro	2.000
2	Talas de imbuia para a oficina de seleiro	3.000
1	Armário, portas guarnecidas com tela de arame para a oficina de marceneiro	14.000
1	Caixa para carrinho de 4 rodas	2.000
1	Taboa $\frac{3}{4}$ pol.	500
6	Bases de imbuia para arcos e recortes - alfaiate	4.000
1	Meia lua de imbuia para a oficina de alfaiate	2.500
1	Banco de imbuia para a oficina de marceneiro	27.000
1	Armação de madeira para mala, oficina de seleiro	2.000
1	Armario de pinho envernizado	8.000
	Concertos de bancos para a oficina de marceneiro	7.500
1	Cadeira de braço	7.000
1	Base de imbuia para tinteiros	8.000
1	Bandeja de peroba e imbuia	35.000
1	dobrador	
1	Dobrador de cedro para mangas, oficina de alfaiate	1.500
1	Base de imbuia para tinteiros	12.000
1	Sopha pequeno de imbuia	16.000
1	Cavalete de imbuia	2.000
1	Cofre de imbuia	16.000
1	Mesa de imbuia	55.000
1	Mesa de imbuia para o centro de sala	85.000
1	Bouvard de peroba	2.000
1	Bouvard de peroba	2.000
1	Bouvard de peroba	2.000
1	Bouvard de imbuia	2.000
1	Violão de cedro	15.000
1	Fructeria de imbuia torneada	10.000
1	Cantoneira de imbuia recortada	1.500
1	Etager de pinho	65.000
1	Berço com balaustre, de pinho	12.000
1	Bidet de pinho com gravuras	16.000
1	Armario de pinho para a oficina de marceneiro	68.000
	TOTAL	551.400

FONTE: Relatório da EAA-PR. Arquivo da UTFPR

Assim como Otto Salomon, Étienne Schmitt dá destaque ao ensino de marcenaria. Quanto aos aspectos pedagógicos deste fazer, Étienne Schmitt (1888), em sua obra *A Pedagogia do Trabalho Manual*, destaca:





A marcenaria é o genero de occupação que **atinge de modo mais completo o fim pedagogico** a que se propões; presta-se a disposição do fácil ao difficil, do simples ao composto. [...] A experiencia tem provado que o uso deste trabalho fornece, no ponto de vista educativo, resultados que outros generos de trabalhos são impotentes para produzir na mesma relação (Schmitt, 1888, *apud* Revista Pedagógica, 1893, p. 89 – grifos nossos).

Importante, também, destacar que o mestre da marcenaria, Paschoal Rispoli, era o mestre responsável pelas Oficinas de pintura decorativa e escultura ornamental, o que imprimia aos artefatos características artísticas à peças. Quanto à escultura sobre a madeira, Étienne Schmitt, destaca:

A escultura sobre a madeira não formará um ramo especial de ensino, mas confundir-se-ha com o torno, com a marcenaria propriamente dita, e alternará com os outros trabalhos sobre madeira. [...]. O manejo da faca, do buril, da cavadeira (faca para cavar) desenvolve de um modo sensível **a dextreza dos dedos** (Schmitt, 1888, *apud* Revista Pedagógica, 1893, p. 90 – grifos nossos).

Ainda,

A esculptura sobre madeira desenvolve o gosto das fórmas mas bellas e symetricas, faz abandonar todo o desenho desgracioso e indica a habilidade pessoal, o gráo de sentimento esthetico do menino (Schmitt, 1888, *apud* Revista Pedagógica, 1893, p. 90).

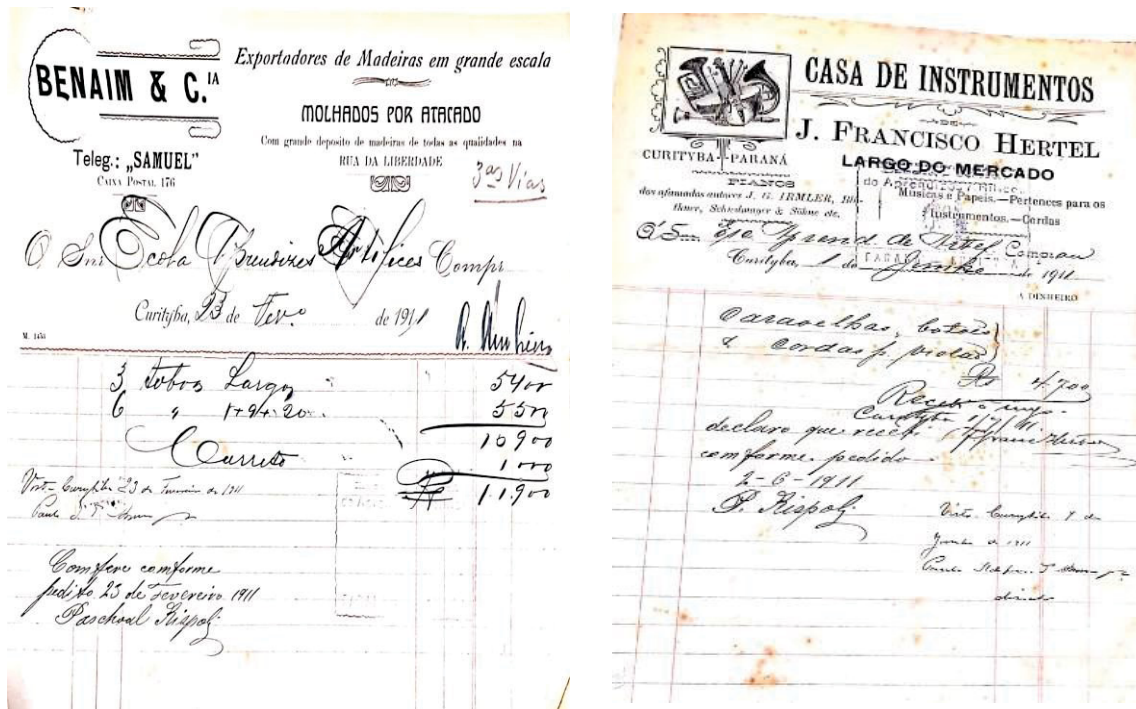
Tais considerações de Étienne Schmitt (1888) corroboram a preocupação do diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná ao afirmar: “[...] melhor adestramento no **trabalho manual, na certeza do traçado, na segurança do corte, na minúcia do detalhe, no rigor do acabamento**, [...] a multiplicação na produção que pertence às máquinas, cujo manejo está ao alcance do mais rude operário” (Relatório EAA-PR, 1910, p.12 – grifos nossos).

A seguir, as imagens das Notas Fiscais emitidas pelo fornecimento da matéria-prima para confecção dos artefatos.





FIGURA 45 - NOTAS FISCAIS – OFICINA DE MARCENARIA



FONTE: Arquivo Histórico da UTFPR – caixa do ano de 1911.

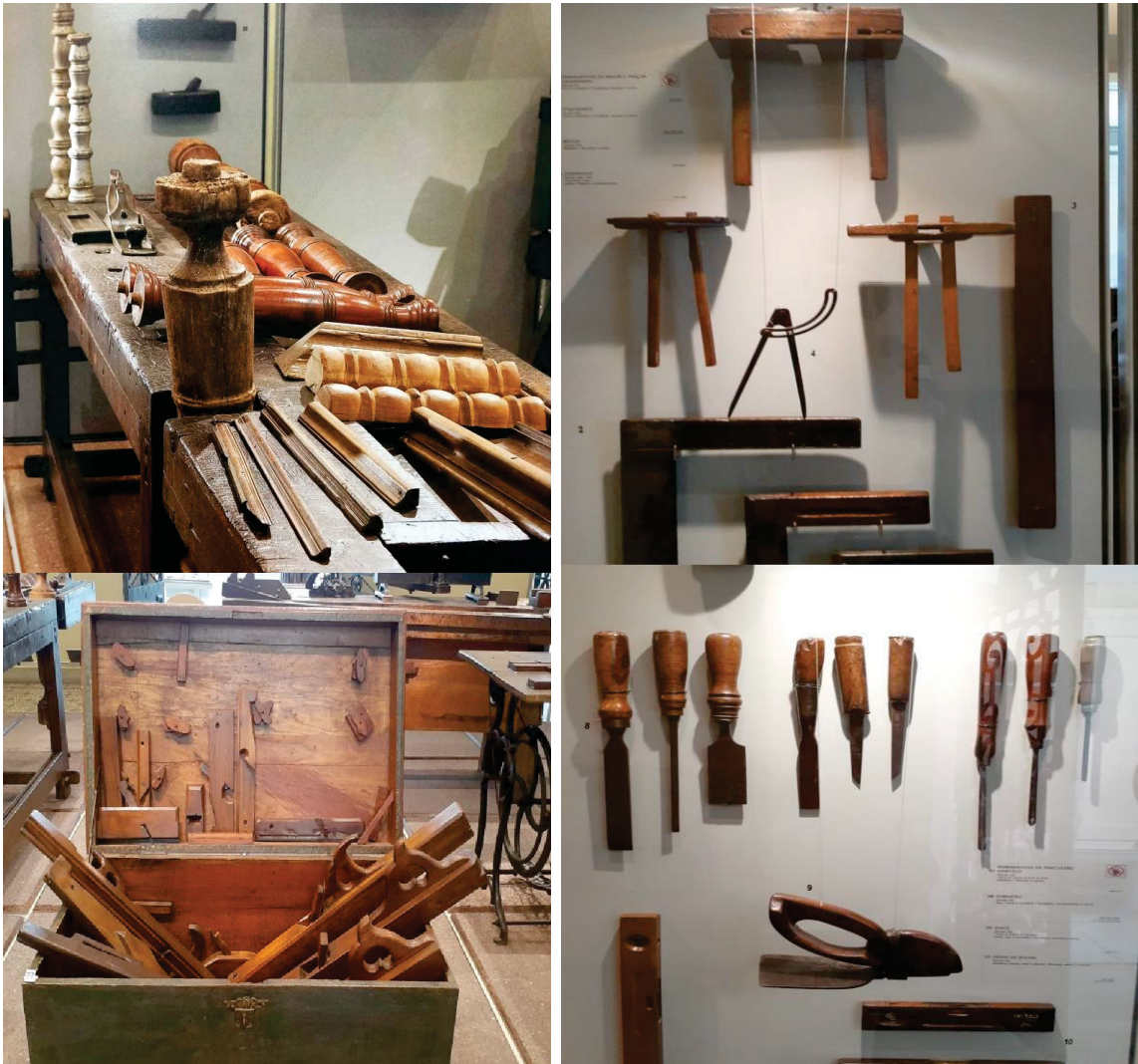
Ao examinar os documentos armazenados no Arquivo Histórico da UTFPR, constatamos a existência de muitas notas fiscais dos produtos utilizados na confecção dos artefatos. Cada um dos mestres atestava o recebimento da matéria-prima, assim as notas estavam devidamente assinadas pelo respectivo mestre da oficina de Marceneiro, Paschoal Rispoli, como podemos observar nas Notas Fiscais (Figura 45) das Empresas Benaim & Cia e Casa de Instrumentos. Essas notas, além de servirem para constataremos as empresas fornecedoras de matéria-prima, também demonstram que era responsabilidade dos mestres das oficinas controlar a entrada de mercadorias no estoque. Desse modo, a escolha da matéria-prima é condizente com o fazer artesanal.

Algumas ferramentas do fazer artesanal utilizadas pelo marceneiro estão discriminadas nas figuras 46 e 47.





FIGURA 46 - FERRAMENTAS - OFÍCIO MARCENEIRO (1)



FONTE: Acervo do Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte – MG – fotos Deborah Castro.

As ferramentas da Figura 46 são variadas: bancada de trabalho, as plainas, a caixa de ferramentas, o compasso, os formões.





FIGURA 47 - FERRAMENTAS - OFÍCIO MARCENEIRO (2)



FONTE: Acervo do Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte – MG – fotos Deborah Castro.

A bancada em madeira, da figura acima, é utilizada para o manejo e elaboração de diferentes artefatos. Na figura 47, da Oficina de Marcenaria da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, podemos observar vários exemplares de bancadas. A bancada era uma peça importante para o aprendizado do ofício de marceneiro. Outro destaque é a base em madeira que sustenta a pedra para amolar as ferramentas.

- O Mestre da Oficina de Serralheiro: Henrique Dacheux Nascimento

O local para o aprendizado do ofício de serralheiro tinha 25m² e era dirigido pelo mestre **Henrique Dacheux Nascimento**. Ao contrário das oficinas de alfaiate, sapateiro e marceneiro, a oficina de serralheiro iniciou suas atividades meses após a criação da escola, no ano de 1910, porém a nomeação do mestre ocorreu em 31 de janeiro de 1912, juntamente com os demais nomes estudados (Documentos/Acervo da UTFPR, caixa do ano de 1912).

Da sempre oportuna contribuição de Chartier (1994), é importante considerar que a maneira como os indivíduos produzem o mundo social se dá a partir de uma situação particular, normalmente porque excepcional, por meio de suas alianças e seus confrontos, através das dependências que os ligam ou dos conflitos que os compõem. Henrique Dacheux Nascimento, como os demais mestres, estabeleceu alianças estratégicas na teia social que permeava sua atuação profissional e social,





como veremos a seguir.

No litoral paranaense organizou, juntamente com demais cidadãos, uma agremiação musical denominada Grêmio Musical Caetano de Lima. Diz a reportagem consultada:

No edifício onde funciona a escola Santa Cruz reuniram-se os srs. [...] Henrique Dacheux Nascimento [...] e outros que, conforme haviam combinado, organizaram uma sociedade musical à qual deram a denominação de “Grêmio Musical Caetano Lima”, em homenagem ao pranteado maestro deste nome, ficando a regência a cargo do sr. Antonio José de Lima. Aclamaram a primeira diretoria que ficou assim composta: Presidente: Ricardo Costa, vice-presidente Joaquim Lourenço, secretário Celmiro Lobo, tesoureiro Antonio C. Carneiro. **Tomou como dever cantar nas missas de domingo** e dias santificados e também criar uma escola primária para meninos pobres, [...] (Diário da Tarde, 16/04/1903 – grifo nosso).

Também no litoral paranaense, Henrique Dacheux Nascimento fez parte da Loja Maçônica Luz e Caridade como Mestre do grau 3 (Boletim Esphyngue; Sciencia, Arte, Mystério (PR), 1903, p.151). Até o presente momento não conseguimos identificar mais informações sobre a Loja Luz e Caridade além da sua localização.

Na esteira da contribuição de Chartier (1994) sobre o estabelecimento das relações produzidas no mundo social, vale destacar que Henrique Dacheux Nascimento também mantinha relações com os representantes da marinha e exercia o cargo de maquinista naval⁵⁸, conforme menciona uma reportagem: “Vindo de Paranaguá e de passagem para o interior do Estado, acha-se nesta cidade com sua Exma. família o sr. capitão de Corveta Manoel Accioly P. Franco, Capitão dos Portos deste Estado. Acompanha-o o estimado sr. Henrique Dacheux Nascimento” (A Notícia, 16/11/1906, p.2).

Como os demais Mestres das Oficinas, Henrique Dacheux Nascimento controlava a entrada das matérias-primas necessárias para a elaboração dos artefatos.

⁵⁸ Fonte: A República de 02/06/1902 – Acervo Hemeroteca Digital.





FIGURA 48 - NOTAS FISCAIS – OFICINA DE SERRALHEIRO

CASA METAL
TELEPHONE N.º 482
CAIXA POSTAL N.º 140
HAUER JUNIOR & WEISER
Rua 15 de Novembro n.º 44
Estabelecimento de 1.ª ordem, com grandes e bem servidos depósitos de:
BARRAS, METAS DE TUBAM AN ESPEROS, FERRAGENS PARA CONSTRUÇÕES, ETC.
FERRAMENTAS E UTENSÍLIOS PARA QUALQUER OFFICHO, MACHINAS PARA LAVOURA, ETC.
LÂMPADAS, PORCELANAS, VIDROS, FERRAS ESQUELETO, TINTAS, DIBOIAS, OLÍOS, ETC. ETC.

Superior Escola Federal de Aprendizes Artífices Comprado
Curitiba, 25 de Agosto de 1911

2	lit. alcool	Antônio	1300	2600
2	gra para furar	Antônio	150	300
4	lit. alvejante	Antônio	110	440
4	amarello plome	Antônio	175	700
1	caixa 500 alhos li. 11	Antônio	60	60
				910

Paulo Hauer & Cia.
IMPORTADORES
Seccão de FERRAGENS
Praça Tiradentes 1 e 3
a Sra. Glória L. Aprend. Artífices
Curitiba, 0 de Setembro de 1911
Comprim. de chap. latão 3/4

Recebido
7-2-11
Dacheux

Superior Escola Federal de Aprendizes Artífices
PARANÁ - CURITIBA

FONTE: Arquivo Histórico da UTFPR, caixa ANO 1912.

É interessante salientar que a assinatura nas Notas Fiscais de Henrique Dacheux Nascimento vai se alterando no decorrer do tempo, como podemos observar na Figura 48. Também é importante destacar que as matérias-primas eram adquiridas em diferentes estabelecimentos comerciais.

No que diz respeito à atividade de ensino, uma vez que não tivemos acesso ao Programa da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, iremos apresentar o Programa de Ensino da Oficina de Serralheiro da Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas. O Programa de Ensino pode nos trazer pistas para o entendimento da organização didática da oficina de serralheiro. O conteúdo programático foi dividido em quatro anos, como podemos observar no Quadro 12.





QUADRO 11 - PROGRAMA DE ENSINO DA OFICINA DE SERRALHEIRO DE 1915

1º ANNO
<p>THEORIA: - Tecnologia dos instrumentos e ferramentas do serralheiro. Generalidades sobre o ferro , aço, cobre, estanho, o chumbo, o zinco. Tipos de ferros do commercio. (palavra inelegível). Causas que influem no preço.</p>
<p>PRATICA: - Manejo das principais ferramentas do serralheiro. Ensaio dos furos. Limagem.</p>
2º ANNO
<p>THEORIA: - Recapitulação das materias do primeiro anno. A industria do ferro; noções gerais do carvão de pedra e carvão de madeira; estudos comparativos. Criterio differencial entre aas obras de ferraria e serralheria civil.</p>
<p>PRATICA: - Foices, machados, facas, martellos, etc. Ligação das chapas de ferro entre si. Limagem e polimento. Recapitulação dos trabalhos do primeiro anno.</p>
3º ANNO
<p>THEORIA: - Recapitulação das materias dos annos anteriores. Tecnologia dos instrumentos e ferramentas do serralheiro. Ferramentas para medição e verificação. Generalidades sobre as artes do serralheiro, ajustador e montador. Peso e resistencia do ferro. Equivalencia das medidas inglezas e metricas. Ferro fundido e forjado.</p>
<p>PRATICA: - Trabalhos de serralheria. Grades de ferro, caixilios, lemes, fixas, gonzos, tranquetas, molas para portas, etc, etc. Recapitulação dos trabalhos dos annos anteriores.</p>
4º ANNO
<p>THEORIA: - Recapitulação das materias dos annos anteriores. Estudos das vigas de ferro e resistencia. Technica das construcções. Telhados, caixilharia, portas, portões, grades, etc. Organização de uma officina. Montagens de motores e aparelhos simples. Custo das principais machinas e ferramentas do serraheiro.</p>
<p>PRATICA: - Obras do serralheiro necessarias em uma propriedade agricola. Pratica da montagem de aparelhos e machinas simples. Pratica do torno e da plaina mechanica. Recapitulação dos trabalhos dos annos anteriores.</p>

FONTE: Lima, 2020, p. 104-105.

Os conteúdos elencados vão progressivamente possibilitando o conhecimento dos diferentes instrumentos e ferramentas do serralheiro e as matérias-primas utilizadas para confecção dos artefatos, ou seja: o ferro, o aço, o cobre, o estanho, o chumbo e o zinco.

Quanto aos aspectos pedagógicos, recorreremos aos apontamentos de Étienne





Schmitt, quando afirma: “os trabalhos de serralheria executados na escola devem estar de accôrdo com os mesmos principios pedagógicos como as manipulações de madeira.” Ainda: “o trabalho do ferro exige da parte do menino uma paciência e uma perseverança a toda a prova, se quer chegar a resultado satisfatorio” (1888, *apud* Revista Pedagógica, 1893, p. 91).

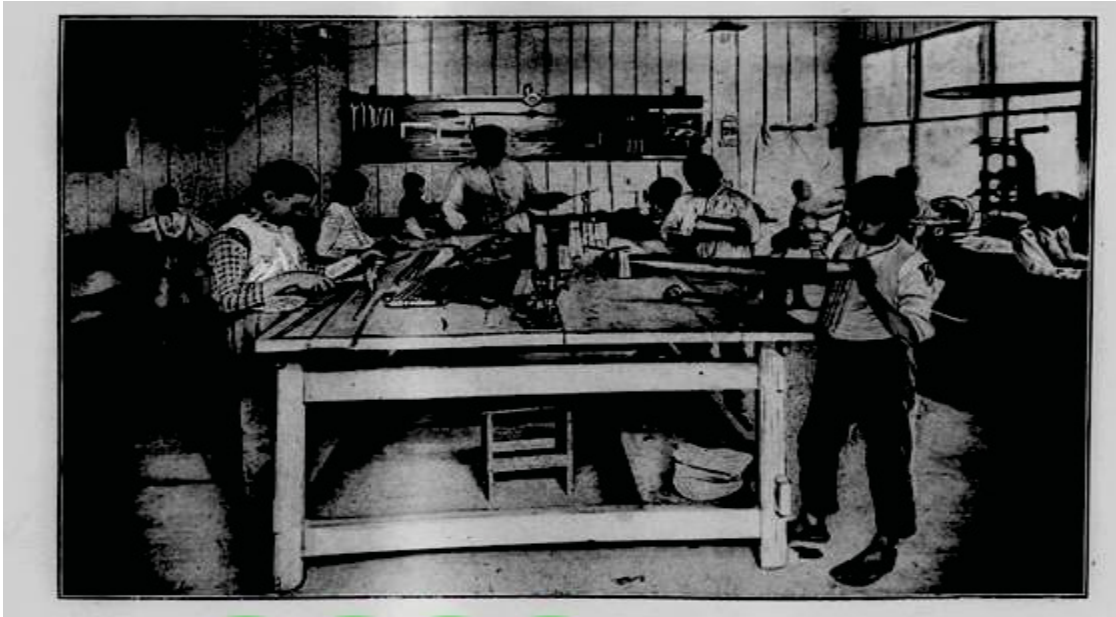
Étienne Schmitt (1888), ao finalizar suas considerações sobre os benefícios do Trabalho Manual na oficina de serralheria, assevera: “[...] a escala de esforços necessarios para cada género de trabalho, **habitua-o a imprimir em sua mão uma força** em relação com a resistencia molecular da materia empregada e **lhe faz desenvolver uma docilidade** proporcionada à delicadeza das fórmas a produzir” (1888, *apud* Revista Pedagógica, 1893, p. 91 – grifos nossos). Também: “o trabalho do **ferro contribue poderosamente para desenvolver a dextreza submetendo a mão a uma acção variada.**” (1888, *apud* Revista Pedagógica, 1893, p. 91 – grifos nossos) Embora seja uma manifestação de certa forma romantizada, caracteriza a essência do Trabalho Manual, a necessidade de “educar” as mãos, ou seja, ensinar e aprender um repertório de gestos manuais.

A figura 49, a seguir, nos proporciona o entendimento da organização da Oficina de Serralheria, como salientou o diretor Paulo Ildefonso d’Assumpção nas considerações preliminares ao manifestar-se sobre os resultados das oficinas: “como consta dos quadros que seguem foi bastante animador o resultado **da manufatura** nos primeiros dez mezes de existencia da Escola [...]” (Relatório EAA-PR, 1910, s/p). E ainda acrescenta: “a officina de pintura decorativa e escultura ornamental tem sido de grande utilidade no acabamento das obras de serralheiro e outras.” (Relatório EAA-PR, 1910, s/p).





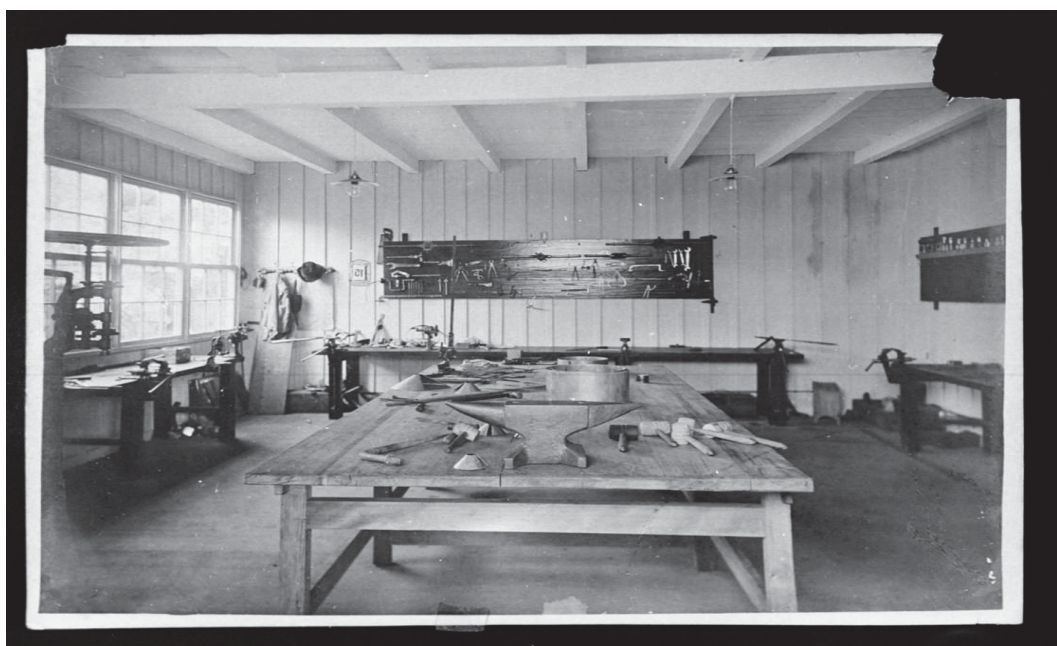
FIGURA 49 - OFICINA DE SERRALHEIRO



FONTE: Relatório do Ministério da Agricultura (RJ), 1910, p. 210.

No trabalho artesanal é imprescindível conhecer o desempenho de cada uma das ferramentas. Nas Figuras 50 e 51, podemos observar as ferramentas da Oficina de Serralheria. As ferramentas não foram adaptadas para o uso de crianças e adolescentes em idade de 10 a 14 anos, sendo as mesmas utilizadas pelos adultos.

FIGURA 50 - FERRAMENTAS DA OFICINA DE SERRALHEIRO



FONTE: Casa da Memória - ano 1910 - autor desconhecido.





FIGURA 51 - OUTRAS FERRAMENTAS - OFÍCIO DE SERRALHEIRO



FONTE: Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte – Minas Gerais – Fotos Deborah Castro.

A utilização do ferro nas sociedades humanas remonta aos primeiros tempos do desenvolvimento de nossa espécie. A flexibilidade e a resistência do material contribuíram para a sua utilização em vários setores da vida social: construção de instrumentos produtivos, de armas, e nas artes. Também gerava instrumentos para o trabalho agrícola, mineração e outros usos.

Por fim, destacamos as palavras do Diretor Paulo Ildelfonso d'Assumpção proferidas no Relatório do ano de 1915, indicando o encerramento do ano letivo. O Relatório foi encaminhado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio do Rio de Janeiro. Diz ele:

Os programas de ensino, como convem ao caracter da escola, encerram uma feição pratica, fornecendo aos alumnos o saber sufficiente e util para completar a educação visada pelo ensino. O ensino assim orientado, praticamente, de posse do **material indispensavel para o trabalho, transforma-se numa cellula preciosa, num factor economico apreciavel** que, concorrerá para beneficio colectivo. Nessa orientação pratica do ensino que se adapta às condições actuaes da vida. A instrução não deve ser somente um ornamento social, mas principalmente a vestidura intellectual que transforma, em organismo proveitoso o individuo della destituido. E (inelegível) **a patria brasileira o que necessita, é de elementos que**





favoreçam a sua expansão economica, de seres que trabalhem conscientemente e que produzam qualquer cousa na elaboração do progresso nacional. Assim pensando, foi que adaptei o ensino aqui ministrado aos fins geraes do Estabelecimento, [...] (Relatório EAA-PR, 1915, s/p – grifos nossos).

Ainda,

[...] torna-se imprescindível não só uma renovação em parte do que existe, como a ampliação das machinas auxiliares apropriadas a cada officio, de modo a **obter maior desenvolvimento na produção geral, sem prejuízo do ensino da applicação do trabalho manual que tem sido a preocupação preponderante no preparo dos aprendizes artifices.** (Relatório EAA-PR, 1915, s/p – grifos nossos).

Quanto à applicabilidade do Trabalho Manual, Ildefonso d' Assumpção deixa clara a necessidade de dar continuidade ao ensino baseado na manualidade. Contudo, expressa uma contradição ao afirmar a necessidade de ampliação e renovação da maquinaria para “obter maior desenvolvimento na produção geral”. Ora, como conciliar o aumento da produtividade com a continuidade e preponderância do ensino do trabalho manual?

Por fim, consideramos importante destacar a contribuição de Étienne Schmitt (1888), ao referir que:

A dextreza geral existe desde que os membros e principalmente os órgãos do tacto, as mãos, adquiram uma flexibilidade, uma agilidade sufficiente para **executar com precisão, justeza e medida, todos os movimentos necessarios no exercicio de um officio.** Esta habilidade geral permite ao jovem aprendiz rapidamente familiarisar-se com os manejos e os segredos technicos de uma **profissão manual** (1888, *apud* Revista Pedagógica, 1893, p. 249 – grifos nossos).

Assim, segundo ele, no processo de ensino-aprendizagem para o exercício de uma profissão manual, a destreza das mãos é fundamental para executar com precisão, justeza e medida os artefatos. Em outras palavras, significa dizer, ensinar e aprender um repertório de gestos manuais.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

FIGURA 52 - EXPOSIÇÃO DE CALÇADOS FEITOS NA OFICINA DE SAPATEIRO



FONTE: Casa da Memória de Curitiba. Fundo CEFET-PR





Os calçados representaram, de modo figurado, o fio condutor dessa pesquisa; ora a falta deles, ora no momento de fabricação na oficina de sapateiro, ora expostos para venda e demonstração dos trabalhos efetuados na oficina da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, como podemos observar na imagem acima, representando a etapa final do processo de ensino-aprendizagem do ofício. Os calçados dessa imagem foram elaborados manualmente na Oficina de Sapateiro no ano de 1910 e fizeram parte da Exposição Escolar de encerramento do ano letivo. Ao olharmos a imagem dos artefatos em exposição, percebemos não só a diversidade dos tipos de artefatos (calçados para homens, senhoras e crianças), mas também que tais artefatos carregam as marcas manuais de seus produtores.

Com vistas a dar visibilidade aos artefatos, aos sujeitos e às oficinas da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, a perspectiva desta tese foi a de se alinhar às categorias da História Cultural e suas variadas possibilidades de análise, bem como aos conceitos da Cultura Escolar e Cultura Material Escolar, pois entendemos que as pesquisas sobre cultura material escolar contribuem sobremaneira com as investigações no campo da cultura escolar na medida em que se prestam a dedicar um olhar mais apurado sobre as formas pelas quais a maquinaria escolar adentra a instituição; também, sobre e as maneiras segundo as quais os sujeitos utilizam essa maquinaria, construindo significados e ressignificando-as em espaços e tempos distintos (Souza, Cordeiro, Benconstta & Nery, 2023, p. 1).

Iniciamos nossa pesquisa com a análise da imagem paradoxal dos alunos descalços na Oficina de Sapateiro produzindo sapatos e procuramos entender o “lugar” (Certeau, 1998), tanto desses alunos como da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná no cenário curitibano. A Escola foi implantada no âmbito de uma política federal de Educação Profissional destinada aos chamados “desfavorecidos da fortuna” instituída em 1910, em edifício alugado composto por prédio principal, pátio e um galvão de madeira instalado aos fundos do terreno. Funcionou nesse espaço até o ano de 1935, quando se deslocou para instalações próprias. A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná foi uma das responsáveis pela formação profissional dos filhos de operários e imigrantes em Curitiba. Localizava-se em área central da capital paranaense, o que ocasionou sua inserção no conjunto de práticas ritualísticas e de visibilidade, tal qual promoveram as demais escolas primárias. Participou de desfiles, Exposições Escolares, festas de formatura e outras, além de propagar o projeto educacional republicano no início do século XX.





Diante dos objetivos firmados neste trabalho, refletimos sobre a aquisição da habilidade manual durante o processo de ensino-aprendizagem na elaboração de artefatos na instituição examinada e formulamos a seguinte **tese**: a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná privilegiou uma determinada concepção de Trabalho Manual como proposta estruturante de formação e organização do ensino profissional nos primeiros anos de seu funcionamento. A pesquisa realizada permitiu confirmar tal proposição, pois identificamos que dois fatores contribuíram no processo. O primeiro deles foi o intenso diálogo da direção da escola com o discurso republicano do início do século XX. O segundo fator preponderante decorre da circulação de ideias sobre o Trabalho Manual em fins do século XIX e início do século XX. O diretor, Paulo Ildefonso d'Assumpção, atento aos debates internacionais e nacionais sobre o Trabalho Manual, vai organizar a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná na perspectiva do operário artista, ao afirmar: “melhor adestramento no trabalho manual, na certeza do traçado, na segurança do corte, na minúcia do detalhe, no rigor do acabamento, [...] a multiplicação na produção que pertence às máquinas, cujo manejo está ao alcance do mais rude operário” (Relatório EAA-PR, 1910, p.12). Essa premissa, logo nos anos iniciais, resulta na oferta das Oficinas de Pintura Decorativa e Escultura Ornamental, sem ônus para o Ministério da Agricultura.

Defender e organizar a Escola nessa perspectiva significava atribuir ao Trabalho Manual não só características industriais ou educacionais, mas artísticas, com maior desenvolvimento das habilidades manuais. Nesse sentido, recorreremos aos ensinamentos de Sennett (2020), pois, em seu livro *O Artífice*, ao abordar a importância do Trabalho Manual, dedica um capítulo a desvendar um dos pilares da **atividade manual, a mão**, e menciona: “[...] de todos os membros do corpo, é ela dotada da maior variedade de movimentos [...]” (p. 167- grifos nossos). E continua... “[...] três tipos de artífices, que adquirem alto grau de capacitação nas mãos: os músicos, os cozinheiros e os insufladores de vidro. ” (p. 167). Ainda, “as mãos já tiveram anteriormente de experimentar através do tato, mas de acordo com um padrão objetivo; aprenderam a coordenar a desigualdade; aprenderam a aplicação da força mínima e da libertação. Desse modo, vão acumulando um **repertório de gestos** adquiridos” (Sennett, 2020, p. 199 – grifos nossos).

Com o objetivo de aprofundar a temática, adentramos no universo do conceito de Trabalho Manual/*Sloyd Educacional*, na busca por identificar as referências do conceito de Trabalho Manual e seus respectivos autores utilizados na organização da





Escola de Aprendizes Artífice do Paraná. Iniciamos averiguando que se tratava de um conceito em disputa, pois era adotado tanto na formação integral do aluno como para formação do futuro operário, por isso obteve as classificações de *Sloyd Educacional* ou *Sloyd Profissional*, em virtude das diferentes concepções em que estava baseado. Também foi utilizado como princípio metodológico na organização da oferta do ensino, seja ele profissional ou não.

O debate sobre o Trabalho Manual/*Sloyd Educacional* buscou estabelecer as bases teóricas de uma proposição, ou melhor, de uma concepção teórico-metodológica a ser implantada na escola. Ao percorremos os debates sobre o Trabalho Manual ou *Sloyd Educacional* no âmbito nacional e internacional nos deparamos, também, com um conjunto de normas morais e disciplinadoras para constituição do operário do início do século XX. Essas ideias, no Brasil, como menciona Rosa Fátima de Souza (2008, p. 20), tiveram uma forte ligação com a formação de Nação, de um mundo moderno. Tais propostas procuravam, também, positivar a atividade manual na formação do operariado, com vistas ao projeto de industrialização nacional no início do século XX. O Trabalho Manual/*Sloyd Educacional* serviu como elemento nuclear, pois fundamentava uma educação escolar pública que se reivindicava como moderna, que tinha na “ação” um dos pressupostos básicos em oposição à escola tradicional.

A principal formulação do *Sloyd Educacional* se deve ao sueco Otto Salomon. Também destacamos o carioca Aprigio Gonzaga que exerceu, por 23 anos, o cargo de Diretor da *Escola Profissional Masculina da Capital*, na cidade de São Paulo, e que atribuiu novos significados ao *Sloyd Educacional* de Otto Salomon, ao elaborar o *Sloyd Paulista*. Aprigio Gonzaga foi um dos principais expoentes brasileiros na divulgação do *Sloyd Educacional/Sloyd Paulista*.

A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná se inseriu no bojo dessas discussões, sobretudo através da figura do seu diretor, Paulo Ildefonso d’Assumpção. Paulo Ildefonso, em seu permanente diálogo com o modelo educacional republicano, defendeu uma escola do trabalho baseada no *Método Sloydal*, preconizado por Otto Salomon. De maneira recorrente, o diretor da escola afirmava nos Relatórios enviados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (RJ), nas reportagens aos jornais da época, e, em viagens de inspeção a outras Escolas de Aprendizes Artífices, a convite do Ministério, a importância da adoção e da prática profissional baseada na manualidade, em outras palavras no *Método Sloydal*. Deste modo, nossa segunda





hipótese se confirma na medida em que a circulação de saberes e debates sobre o Trabalho Manual no fim século XIX e início do século XX corroborou - de modo decisivo - na fundamentação de um projeto de formação profissional baseado no Trabalho Manual, sobretudo decorrente das ideias de Otto Salomon, Omer Buyse e Aprigio Gonzaga.

Se no segundo capítulo nos detivemos na análise dos referenciais teóricos que fundamentaram o Trabalho Manual/*Sloyd Educacional*, no terceiro capítulo nossa análise seguiu para o entendimento da natureza do Trabalho Manual praticado na Escola de Aprendizes Artífices. Assim, procuramos compreender a organização das oficinas e a identificação dos mestres artesãos. Recorremos ao método onomástico de Ginzburg (2007) para adentrar no “labirinto” dos personagens centrais responsáveis pelo ensino das profissões artesanais, bem como no processo de ensino-aprendizagem para formação do artífice.

As cinco oficinas ofertadas durante os anos 1910 a 1926 (o período estudado nesta pesquisa) focavam no preparo de ofícios artesanais; marceneiros, sapateiros, alfaiates, seleiros/tapeceiros e ferreiros. Procuramos compreender o cenário econômico, principalmente o setor de serviços, e localizamos que os dados apresentados pelos Indicadores Comerciais do *Almanach do Paraná para 1906* apontaram a existência na cidade de Curitiba de: “[...] 21 alfaiatarias, 11 casas de calçados, 8 marcenarias, 2 selarias e 9 serralherias [...]” (Correa Neto, nono anno, p. 171-197 *apud* Pereira, 1996, p. 30-31). Possivelmente, esses setores comerciais e de serviços foram ampliados com o crescimento econômico e populacional da capital paranaense.

Outro dado que merece destaque no que se refere à natureza do Trabalho Manual/*Sloyd Educacional* praticado na Escola recai na contratação dos alunos pelas indústrias locais. O elevado número de alunos que deixavam de frequentar a escola e sua inserção em postos de trabalho, apesar das críticas realizadas pelo diretor e apontadas no decorrer do capítulo, nos permite inferir sobre os resultados satisfatórios obtidos no processo de ensino-aprendizagem desenvolvidos na escola. A Escola também recebia, da comunidade local, variados pedidos de encomendas. As listagens disponíveis nos Relatórios demonstraram a variedade e o número elevado de encomendas. Outro destaque foram as premiações da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná por ocasião de sua participação na Exposição Internacional de Turim, em 1911, com apenas um ano de funcionamento.

Essas constatações nos ajudaram a responder a nossa terceira hipótese, ou





seja, de que a adoção do Trabalho Manual foi potencializada pela atuação do diretor e dos mestres. O primeiro em decorrência da sua formação acadêmica e os demais por terem sido contratados pelo Estado não por seu conhecimento acadêmico, mas pelo reconhecimento do exercício profissional em suas áreas de atuação, ou seja, por atuarem profissionalmente como marceneiro, alfaiate, seleiro-tapeceiro, sapateiro e serralheiro. Paulo Ildefonso d'Assumpção, o diretor da escola, era membro do Partido Republicano do Paraná, considerado, na retórica republicana, um “herói” da Revolução Federalista, um fiel auxiliar no processo de consolidação da República (Queluz, 2010). Ildefonso d'Assumpção foi o primeiro diretor do Conservatório de Belas Artes do Paraná (inaugurado em 22 de outubro de 1894). Escultor, desenhista e jornalista, imprimiu em sua longa gestão na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná um diálogo com o modelo educacional republicano, apropriando-se de alguns símbolos para obter a maior eficiência e publicidade para sua escola do trabalho.

Por fim, consideramos que o estudo da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, por meio da Cultura Material Escolar, nos possibilitou adentrar na discussão sobre o Trabalho Manual para o ensino de ofícios no início do século XX, e se constituiu em um tema de múltiplas camadas e outras tantas possibilidades. Uma delas é a necessidade do entendimento da discussão sobre a Pedagogia do Trabalho Manual em bases mais amplas, como apontado por E. Schmitt em seu livro *La pédagogie du travail manuel*. Normalmente a discussão sobre o Trabalho Manual recai na discussão sobre a disciplina de Trabalho Manual; ainda que importante para o debate historiográfico da História das Disciplinas, consideramos que é necessário ampliar a perspectiva sobre o conceito de Trabalho Manual e identificar esse debate também no século XIX para compreender o Trabalho Manual numa perspectiva transnacional. Outra possibilidade é compreender, de forma mais ampliada, os fundamentos e perspectivas adotadas na escola primária brasileira sobre o Trabalho Manual.

Parafraseando Arlete Farge (2009), esperamos que ao fim dessa viagem, por vezes incerta, tenhamos promovido o rompimento de alguns véus e chegado ao essencial dos seres e das coisas.





FONTES

- DECRETOS

BRASIL. **Decreto nº 7.566/1909.** Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> acesso em 10/05/2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.649 de 11 de novembro de 1909.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7649-11-novembro-1909-525418-publicacaooriginal-pe.html#:~:text=Crea%20nas%20Escolas%20de%20Aprendizes,desenho%20e%20da%20outra%20providencias.>

BRASIL. **Decreto nº 9.070 de 25 de novembro de 1911.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=da%20presente%20data,Art.,Paragrapho%20unico%20.>

BRASIL. **Decreto nº 13.064 de 12 de junho de 1918.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-republicacao-95621-pe.html#:~:text=Decreta%3A,da%20Agricultura%2C%20Industria%20e%20Commercio.>

BRASIL. **Decreto nº 5.241/1927.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>

BRASIL. **Decreto nº 4.073** de 30 de novembro de 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>

PARANÁ. **Decreto nº 472 de 07 de julho de 1914:** 26 ° da República - Coleção de Regulamentos de 1914. Typ d' "A República" – Curitiba.

- JORNAIS (organização cronológica)

AGRADECIMENTO. **A República.** 11/05/1900. Edição 00102(1), p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

MAQUINISTA NAVAL. **A República.** 02/06/1902, Edição 00122(1), p. 03. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

EXPOSIÇÃO DO CINCOENTENÁRIO. **A República.** 16/12/1904, Edição 00292(1), p.02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

EXPOSIÇÃO DO CINCOENTENÁRIO. Ata. Da Sessão. **A República.** 09/01/1905.





Edição 00007(1), p.07. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

EXPOSIÇÃO INDUSTRIAL. **A República**. 31/12/1906. Edição 00178(1), p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

EXPOSIÇÃO. **A República**. 31/07/1906. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

EXPOSIÇÃO DE S. LUIZ. **A República**. 11/09/1907. Edição 00213(1), p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

NOME DOS INDUSTRIAIS. **A República**. 28/04/1907. Edição 00444(1), p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

O PARANÁ NA EXPOSIÇÃO. **A República**. 17/09/1908. Edição 00219(1), p. 01. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

A PRAÇA. **A República**. 23/12/1908. Edição 02983(1), p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES. **A República**. 23/12/1908. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES. **A República**. Ano 1910 – Edição 001529, p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

INAUGURAÇÃO. **A República**. 02/02/1910. p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

ESCOLA DE ARTÍFICES. **A República**. 04/03/1910, Edição 00051, p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

ESCOLA DE ARTÍFICES. **A República**. 08/03/1910. Edição 00057, p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

ESSE EDIFÍCIO. **A República**. 02/02/1910. Edição 00027(1), p. 3. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

ESCOLA DE ARTÍFICES. **A República**. 08/03/1910. Edição 00054(1), p. 01. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ. **A República**. 20/11/1910. p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

ESCOLA FEDERAL DE APRENDIZES. **A República**. 26/03/1910. Edição 00069(1), p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

SECRETARIA DO INTERIOR. **A República**. 15/04/1910. Edição 00086(1), p.02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

ESCOLA DE ARTÍFICES. **A República**. 08/03/1910. Edição 0054 (1), p.02.





Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

ESCOLA FEDERAL DE ARTÍFICES. **A República**. 01/07/1910. Edição 00152(1), p.02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

ESCOLAS PROFISSIONAIS – A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná. **Gazeta de Notícias** (RJ) – 31/07/1910. Edição 00210(1), p. 03. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ. **Diario da Tarde**. 05/05/1911. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ. **A República**. 03/11/1910. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES. **A República**. 03/11/1911. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES. **A República**. 03/03/1913. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

O ADVOGADO. **A República**. 03/03/1913, Edição 00215 (1), p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ. **A República**. 05/05/1913. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

OFÍCIO. **A República**, 05/05/1913. p. 03. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

RELATÓRIO. **A República**, 07 e 08/03/1917. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

ALEMÃES DO PARANÁ ESTÃO TRAINDO O BRASIL? **A República**. 23/11/1917. Edição 00315 (1), p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES. **A República**. 23/11/1917. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES. **A República**. 25/03/1918, p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

APOSENTADORIA. **A República**. 28/01/1930. Edição 00023(1), p.05. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES. **A República**. 28/01/1930. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

AVISO. **A Notícia**. 01/12/1905, Edição 00024(1), p.03. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.





GREVE. **A Notícia**. 08/06/1906, Edição 00202(1), p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

VINDO DE PARANAGUÁ. **A Notícia**. 16/11/1906, Edição 00314, p.02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

FABRICA DE CALÇADOS. **A Notícia**. 01/12/1905. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

A GREVE. **A Notícia**. 08/06/1906. p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

O SR. CARLOS GAERTNER. **A Notícia**. 28/04/1907. Edição 0044(1), p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

AOS OPERÁRIOS. **A Notícia**. 18/06/1908. Edição 00812(1), p. 03. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

PARTIDO OPERÁRIO. **A Notícia**. 20/06/1908. Edição 00812(1), p. 08. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

EXPOSIÇÃO PREPARATÓRIA. **A Notícia**. 27/02/1908. Edição 00718(1), p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

RELAÇÃO DOS INDUSTRIAIS. **A Notícia**. 05/02/1908, Edição 00699(1), p. 08. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

GREVE. **A Notícia**. 06/06/1910, Edição 00202(1), p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

NO EDIFÍCIO. **Diário da Tarde**. 16/04/1903. Edição 01254(1), p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ. **Diário da Tarde**. 05/08/1903. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

SELARIA E COLCHOARIA. **Diário da Tarde**. 31/05/1905. Edição 02010(1), p.03. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

HÓSPEDES E VIAJANTES. **Diário da Tarde**. 28/10/1905. Edição 02139(1), p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

PARTIDO OPERÁRIO. **Diário da Tarde**. 20/06/1908, Edição 02836(1), p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

PARANAGUÁ. **Diário da Tarde**. 23/09/1909, Edição 03213(1), p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

INAUGURAÇÃO. **Diário da Tarde** . janeiro de 1910, p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.





A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ. **Diário da Tarde**. 04/05/1911. p. 02. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

BOLETIM ESPHYNGE CIENCIA, ARTE, MYSTERIO. Paraná, 1903, p. 151. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

- RELATÓRIOS

PARANÁ. Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1910. (Arquivo da UTFPR).

PARANÁ. Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1911. (Arquivo da UTFPR)

PARANÁ. Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1912. (Arquivo da UTFPR).

PARANÁ. Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1914. (Arquivo da UTFPR).

PARANÁ. Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1915. (Arquivo da UTFPR).

PARANÁ. Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1916. (Arquivo da UTFPR).

PARANÁ. Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1917. (Arquivo da UTFPR).

PARANÁ. Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1918. (Arquivo da UTFPR).

PARANÁ. Relatório do Diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1936. (Arquivo da UTFPR).

PARANÁ. Relatório da Exposição do Conservatório de Belas Artes do Paraná. 22 de agosto de 1922.

RIO DE JANEIRO. Relatório do Ministro da Agricultura, 1910. (Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional)

RIO DE JANEIRO. Relatório do Ministro da Agricultura, 1915. (Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional)





- DOCUMENTOS DO ARQUIVO HISTÓRICO DA UTFPR

DOCUMENTOS - Caixa do ano de 1910. (ARQUIVO/UTFPR).

DOCUMENTOS - Caixa do ano de 1911. (ARQUIVO/UTFPR).

DOCUMENTOS - Caixa do ano de 1912. (ARQUIVO/UTFPR).

OFÍCIO Nº 254 – Escola de Aprendizes Artífices. 26/01/1911. (ARQUIVO UTFPR).

TERMO DE POSSE, Livro Ata EAA-PR, 1912, p. 01-04.

MANUSCRITO DO DIRETOR DA EAA-PR, 1922. Caixa do ano de 1922. (ARQUIVO UTFPR)

- ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ – DEAP

OFÍCIO nº 1244/1912. AP nº 1924. Arquivo Público do Paraná. DEAP/PR.

- FONTES ICONOGRÁFICAS

CASA DA MEMÓRIA – Fundação Cultural de Curitiba.
<http://www.fundacaoculturaldecuitiba.com.br/espacos-culturais/casa-da-memoria/>

MUSEU Maçônico Paranaense (on line). <https://mmiictmr.com.br/museu>

MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS – Belo Horizonte – MG - <https://mao.com.br/>

- LIVROS

BUYSE, Omer. **Méthodes Américaines d'Education Générale et Technique**. 3ª edição. Etablissement Litho de Charleroi, 1908.
<https://www.furet.com/media/pdf/feuilletage/9/7/8/2/0/1/3/5/9782013546416.pdf>

BUYSE, Omer. **Methodos Americanos de Educação Geral e Técnica**. Salvador-Bahia: Imprensa Oficial, 1927. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135019?show=full>

FONSECA, Corinto da. **A Escola Ativa e os Trabalhos Manuais**. São Paulo: Melhoramentos editora, 1929.

GONZAGA, Aprigio de Almeida. **O Slöjd – obra aprovada pelo governo do estado de São Paulo**. São Paulo: Casa Duprat, 1916. Disponível em:
<http://www.memorias.cpscetec.com.br/publicacoes/galeria/CamilaBaisISEMINARIOP>





ATRIMONIOEDUCATIVOIFSP.Pdf

GONZAGA, Aprício de Almeida. O Slojd e a formação moral dos jovens. In: **Revista Pedagogium**, Ano V, n. 21. Natal: Empresa Tipográfica Natalense, 1925, p. 36-45.

PENNA, Manoel. **Trabalhos Manuaes Escolares**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1934. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/159270>

SALOMON, Otto. **Le travail manuel à l'école primaire**. Paris: Armand Colin et Cie.-éditeur / Nancy: SIDOT frères, libraires-éditeurs. 1885. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175164>

SALOMON, Otto. **The teacher's handbook of Slöjd**. Boston, New York, Chicago: Silver, Burdett & Co., 1892. Disponível em: <https://ia902306.us.archive.org/4/items/teachershandbook00salo/teachershandbook00salo.pdf>

SCHMIT, Étienne. **La pédagogia du travail manuel**. Paris: Alcide Picard et Kaan Éditeurs, 1888. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/175163>





REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. Cultura material e história do ensino de ciências em São Paulo: uma perspectiva econômico administrativa. **Rivista di Storia Dell'Educazione**, Firenze, v. 5, n. 1, p. 343-361, 2018.

AMORIM, Mario Lopes. **Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná**: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963). Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP, São Paulo-SP, 2004.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. A criança socialmente desvalida: entre o trabalho e a ameaça da lei. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ARAÚJO, Vania Carvalho de. **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.

ASSUNÇÃO, Martha Aparecida Todeschini de. **Aprígio de Almeida Gonzaga**: um seletor normalista fazendo história no ensino profissional (1911-1934). Tese (Doutorado em Educação) - PUC/SP, São Paulo, 2016.

AZVEDO, Laís Paula de Medeiros Campos; MEDEIROS-NETA, Olívia Moraes de. Aprígio Gonzaga e Oscar Wanderley: Visões sobre a educação profissional na Primeira República no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024045, 2024. DOI: 10.21723/riiae.v19i00.18157. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18157> . Acesso em: 24 out. 2024.

AZZI, Riolando. **A obra de Dom Bosco Brasil**: cem anos de história. Barbacena: Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa, 2000. Volume 1.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.) **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 23 – 28.

BALHANA, Altiva Pilatti. **Paraná Desenvolvimento**. Curitiba, n. 87, p. 39-50, jan./abr., 1996. Disponível em: [file:///C:/Users/debor/Downloads/document%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/debor/Downloads/document%20(2).pdf)

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – Out. 2005.

BARATA, Alexandre Mansur. **Luzes e Sombras**: a ação da maçonaria brasileira (1870-1910). Campinas: Ed. Unicamp, 1999.

BARRA, Valdeniza. Maria da. **Da pedra ao pó**: o itinerário da lousa na escola pública do século XIX. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP, São Paulo, 2001.

BASTOS, Maria Helena Camara. Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas (1870-1900). **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 4, n. 8, p. 79-109, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30140/pdf> Acesso em: 17 jun. 2023.





BASTOS, Maria Helena Camara.. Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 4, p. 133-142, jun/dez 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/391/372> Acesso em: 30 jun. 2023.

BASTOS, Maria Helena Camara. Elizandra Ambrosio Lemos; Fernanda Busnello. A pedagogia da ilustração: uma face do impresso. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 41-78.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Memória e cultura escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. **História**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 396-411, jun. 2011.

BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. v. 1. 287p.

BENCOSTTA, Marcus Levy; CORREIA, Ana Paula Puppo. Arquitetura moderna e espaços modelares para as práticas esportivas em ambiente escolar: o exemplo do Colégio Estadual do Paraná (Curitiba, 1943-1950). **Linhas** (Florianópolis, Online), v. 12, p. 95-110, 2011.

BENNET, Charles Alpheus. **História da educação em artes manuais e industriais: 1870 a 1927**. São Paulo: SENAI-SP Editora, 2015. Tradução Paulo Sérgio Bonagura.

BENITO, Augustín Escolano. Etnohistória e cultura material da escola: a educação nas exposições universais. In: SILVA, Vera Gaspar da; SOUZA, Gizele de; CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura material escolar em perspectiva histórica**: escritas e possibilidades. Vitória: EDUFES, 2018.

BERTUCCI, Liane Maria. Saúde pública na capital paranaense, dos “bons ares” a febre tifoide. XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. ANPUH. São Paulo, julho, 2011. **Anais [...]**, Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/201901/1548856589_86ae13fe45c20eedadcb95fe6f3fe03.pdf . Acesso em: 10 abr. 2023.

BOSCHILIA, Roseli. Família camponesa, trabalho e relações de gênero (Curitiba 1940-1960). **Nuevo Mundo**. Murcia-Albacete: diciembre, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.28642> Acesso em: 3 abr. 2023.

BORGES, Maria Eliza Linhares. Cultura dos ofícios: patrimônio cultural, história e memória. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 27, n. 46, p. 481-508, jul/dez 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/cXwjXLVdhzcZhzcZhKPDJcr5Jcr5J8t/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 out. 2022.

BOTO, Carlota. Faria de Vasconcelos e a Escola Nova em Portugal: self-government à educação científica. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. 5-20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/dMVP3nk4kr9mnfWwMP3Zpvg/?format=pdf&lang=pt> .





Acesso: 13 nov. 2024.

BRAVIN, Nilvan J. R.; GÓES, Sandra L. V., & BRAVIN, Sullien M. R.. A formação industrial no Paraná: do desenvolvimento e formação de aglomerados a distribuição desigual no espaço. **Observorium: Revista Eletrônica De Geografia**, v. 7, n. 18, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Observorium/article/view/45833>
Acesso em: 19 jan. 2024.

BLOCH, March. **Apologia da História ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLUTEAU, Rafael; SILVA, Antonio de Moraes. **Diccionario da língua portuguesa**. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789. V. 1. Disponível em: file:///C:/Users/Administrador/Downloads/002992-1-COMPLETO.pdf.

CADORI, Sabrina Rosa. **Ensino de Desenho e Pintura**: Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná (1886-1917). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2015.

CÂMARA, Sônia. Infância pobre e instituições assistenciais no Brasil republicano. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; ARAÚJO, Vânia Carvalho de (org.). **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011, 272 p.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. **Nilo Peçanha e o Sistema Federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930)**. Tese (Doutorado em História) - USP, São Paulo/SP, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-19092017-143941/publico/2017_MarceloAugustoMonteiroCarvalho_Vorig.pdf

CARVALHO, Cristina Lopes de. **Projeto e autonomia**: pressupostos pedagógicos para uma disciplina de Design na educação básica. Tese (Doutorado em Design) - UERJ, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/17099>. Acesso em: 22 dez. 2023.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e forma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CASTANHO, Sérgio E. M. A educação escolar pública e a formação de professores no Império brasileiro. In: LOMBARDI, J. C., NASCIMENTO, M. I. M. (org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CASTRO, Fátima Branco Godinho de. **Ritos e Artefatos Escolares**: as exposições das escolas primárias do Paraná – 1912 a 1927. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/70037/R%20-%20D%20-%20FATIMA%20BRANCO%20GODINHO%20DE%20CASTRO.pdf>

CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Os artefatos culturais na Escola Modelo Benedito Leite. In: CASTRO, César Augusto;





CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. (org.). **A escola e seus artefatos culturais**. São Paulo: EDUFMA, 2013. p. 179-199.

CASTRO, Raquel Xavier de Souza. **Da cadeira às carteiras escolares individuais: entre mudanças e permanências na materialidade da escola primária catarinense (1836- 1914)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

CERTEAU, Michel de **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

CHAMON, Carla Simone. Escolas de artes e ofícios mecânicos em Minas Gerais em fins do Império. **Cadernos de História da Educação**, v. 13, p. 569-591, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/29208/16185>

CHAMON, Carla Simone; NASCIMENTO, Adalson de Oliveira . Organização do acervo histórico do CEFET-MG: fontes para a história da educação profissional no Brasil. VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2013, Cuiabá. **Anais [...]**, 2013. v. 1. p. 1-11.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. **Estud. av.** 8 (21), Ago,1994. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141994000200012>

CINTRA, Erica Piovam de Ulhôa. **Ensino profissional feminino em Curitiba: a Escola Técnica de Comércio São José (1942-1955)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/2985/Erica%20Piovam%20de%20Ulho%c3%b4a%20Cintra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CINTRA. Maria Cristina. **O processo de aprendizado do ofício de alfaiate em Florianópolis (1913-1968)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87981/213214.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CONCEIÇÃO, Natália L. P. da. **A Educação Profissional na escrita de Pires de Almeida: um estudo sobre “Instrução Pública no Brasil (1500-1889): História e Legislação” de 1889**. Dissertação (Mestrado) - CEFET-MG, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/debor/Downloads/Dissertao_-_Natlia_Luize_Pereira_da_Conceio_-_Formatada%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/debor/Downloads/Dissertao_-_Natlia_Luize_Pereira_da_Conceio_-_Formatada%20(2).pdf)

CUNHA, Amanda Siqueira Torres. Para que desenham as crianças? Entre a destreza do olho e da mão na formação profissional da futura República brasileira e o





nascente conceito de arte infantil no contexto internacional do final do século XIX. In: LIMA, Sidiney Peterson F. de; TORRES, Renato (org.). **Dossiê – História(s) do ensino de artes visuais na América Latina: do desenho à leitura de imagens (Ebook)**. Goiânia: CEGRAF UFG, 2021. Coleção Desenredos. p. 68-101. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/Desenredos_15.pdf

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2005a.

DAVIS, Natalie Zemon. **O retorno de Martin Guerre**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DOMINSCHEK, Desirê Luciane. **O Escudo: a alma do SENAI-PR (1949-1962)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/17729/-%20desirel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

DUARTE, Simone Ribeiro. **“Educar as mãos para descobrir o mundo”**: a proposta do professor Manoel Penna para o ensino de Trabalhos Manuais (1906-1934). Dissertação (Mestrado) - CEFET-MG, Belo Horizonte/MG, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/museu/Downloads/20verso digital com assinatura da banca-4.pdf](file:///C:/Users/museu/Downloads/20verso%20digital%20com%20assinatura%20da%20banca-4.pdf) . Acesso: 24 de out. 2024.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1993.

DUSSEL, Ines. Historias de cavernas, pupitres y guardapolvos: Los aportes del giro material em la historia de la educación. En: Arata, N. y P. Pineau (dir.). **Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza (35-55)**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019.

DUSSEL, Ines. El patio escolar, de claustro a “aula al aire libre”. Historia de la transformación de los espacios escolares (Argentina 1850-1920). **Historia de la Educación. Anuario**, Argentina, v. 20, n. 1, p. 28-63, 2019a. Disponível em: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/16515>.

EGITO, Philipe Henrique Teixeira do. **Olhares da maçonaria sobre a educação no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2011.

FABRIS, Annateresa (org.). **Fotografia: usos e funções no século XIX**. São Paulo: Edusp, 1991.





FABRIS, Annateresa. **Identidades virtuais**: uma leitura do retrato fotográfico. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

FABRIS, Annateresa. **O desafio do olhar**: Fotografia e artes visuais no período das vanguardas históricas. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2011.

FABRIS: Annateresa; KERN, Maria Lúcia Bastos (org.). **Imagem e conhecimento**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FARGE, Arlete. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 1, p. 141-159, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S010225551998000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VAGO, Tarcício M. Entre relógios e tradições: elementos para uma história dos tempos escolares em Minas Gerais. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. (org.) **Tópicos em história da educação**. São Paulo: Edusp, 2001. p. 117-136.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan/abril, 2004. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gWnWZd8C5TxsxYC7d6KzbTS/>

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, p. 19-34, 2000.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. 5 v.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08112007-143618/publico/TeseMarcusViniciusFonseca.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO BENITO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2.ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 62-139.

FREITAS, Danielle Gross de. **Entre ofícios e prendas domésticas**: a escola profissional feminina de Curitiba (1917-1974). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2011.





GARCIA, Gecia Aline. **Itinerário moveleiro**: o provimento material escolar para a instrução primária paranaense – anos finais do século XIX e início do século XX. Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66806>

GARCIA, Gecia Aline; SOUZA, Gizele. Pelo fio do nome: relações transnacionais no processo de provimento material do Ginásio Paranaense (1892-1906). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hb3v9MbrMBMZqw8wVxXJRXs/abstract/?lang=pt>

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo: Autores Associados/SBHE, n. 1, p. 0-43, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/jspui/bitstream/11600/39195/1/Dominique%20Julia.pdf>

KOSSOY, Boris. **Origens e expansão da fotografia no Brasil**: Século XIX. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1989.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia**: o efêmero e o perpétuo. Cotia, SP: Atelier Editorial, 2007.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Atelier editorial, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, p. 535-553.

LEITE, José Carlos Corrêa (org.). **UTFPR: uma história de 100 anos**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

LEITE, Miriam Moreira. História e fotografia. **Cultura Vozes**, n. 3, mai-jun. 1992.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família**. São Paulo: Edusp, 1993.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992. p. 133-162.

LIMA, Marcondes dos Santos. Um projeto educacional do Governo Federal para os filhos da classe trabalhadora: a Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas (1909-1910). In: NETO, Marcelo de Sousa; ARAUJO, Francisco Antonio Machado. (org.). **História e Memória de Instituições Escolares Brasileiras**. 1ed. Parnaíba/PI: Acadêmica Editorial, 2020, v. 3, p. 106-120.





LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**: o que você precisa saber sobre. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

MACHADO, Maria de Fátima Costa Monteiro de Sá. **Maneiras de Sentar**: Contributo para a História das carteiras escolares do ensino primário em Portugal (1835-1970). Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004.

MACHADO, Vânia Mara Pereira. **A formação educacional no caminho dos trilhos ao som do apito do trem**: escolas profissionais ferroviárias na Rede Viação Paraná Santa Catarina (1933-1973). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2022.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MAGALHÃES, Fernando da Silva. **Maçonaria e Educação: contribuições para o ideário republicano (1889-1930)**. Tese (Doutorado em Educação) - UERJ, Rio de Janeiro/RJ, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/8276652/MA%C3%87ONARIA_E_EDUCA%C3%87%C3%83O_CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES_PARA_O_IDE%C3%81RIO_REPUBLICA_NO_1889_1930_TESE_DE_DOUTORADO_EDUCA%C3%87%C3%83O_UERJ_2013 . Acesso: abril, 2024.

MAGALHÃES, Marion Brepohl de. **Paraná**: política e governo. Curitiba: SEED, 2001.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89-104, 1998.

MEURER, Sidmar dos Santos. **A invenção do recreio escolar**. Curitiba: Appris, 2018.

MEURER, Sidmar S.; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. A invenção dos recreios nas escolas primárias paranaenses: o lugar da educação do corpo, dos sentidos e das sensibilidades na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 225- 247, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu- 21-64-0225.pdf>

MONARCHA, Carlos Roberto da Silva. O Estado republicano e a escola pública na virada do século. **Filosofia, Sociedade e Educação**: São Paulo, v. 1, nº 3, p. 35-43, 1997.

NAVARRO, Vera Lúcia. O trabalho e a saúde do trabalhador na indústria de calçados. São Paulo. **Perspectiva** [on line]. v. 17, nº 2, p. 32-41, 2003.

NOGUEIRA, Flávio Roscoe. SESI - Museu de Artes e Ofícios. In: **Museu de Artes e Ofícios**. São Paulo: Instituto Cultural J. Safra, 2019.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Proj. História**. São Paulo, v. 10, p. 1-22, dez., 1993. Disponível em:





file:///C:/Users/debor/Downloads/12101-Texto%20do%20artigo-29004-1-10-20121015.PDF

OLIVEIRA, Luiz. Os salesianos na terra do Açúcar ou apostolado salesiano em Pernambuco, Norte o Brasil (1894-1920). In: MOTTO, Francesco (org.) **L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922**. Istituto Storico Salesiano: Roma, 2000. Volume III – Esperienze particolari in America Latina. p. 161-187.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. O ethos do trabalho nas páginas de periódicos educacionais brasileiros: trabalhos manuais como signo da modernização pedagógica (1906 –1934). **Cadernos de História da Educação**, 18(2), 386-405, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v18n2-2019-7> . Acesso em: 23/06/2023.

OLIVEIRA, Maria Vardilene de. **A produção intelectual na pós-graduação brasileira sobre as escolas de aprendizes artifices**: o estado da arte. Dissertação (Mestrado) - CEFET-MG, Belo Horizonte-MG, 2023.166 f. Disponível em: https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=302 . Acesso 10/09/2024.

OLIVEIRA, Mariza da Gama Leite de. **O subalterno pode falar**: o uso de fontes primárias no resgate da história das prática escolares. Curitiba/PR: Appris editora, 2018.

OLIVEIRA, Pablo Menezes; GONÇALVES, Irlen Antônio; PEREIRA, Fernanda Daniele de Abreu. Educação e ensino profissional no Brasil: o estado do conhecimento das produções de pesquisas no âmbito da História da Educação Profissional. **Educação em Foco**. Ano 24, n 44, p. 9-33, set./dez. 2021. Disponível em:<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6124/3871> . Acesso em 3 abr. 2022.

PACHECO JR, Walter. **Entre o compasso e o esquadro**. Londrina: Trolha, 1997.

PANDINI, Silvia. **A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná**: “viveiro de homens aptos e úteis” (1910-1928). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2006.

PEÇANHA, Nilo Procópio. **Impressões da Europa (Suíça, Itália e Espanha)**. 4.ed. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1913.

PEDROSA, José Geraldo. A Educação Profissional Brasileira dos anos 1920 aos 1950 na escrita de Francisco Montojos (1900-1981). **Hist. R.**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 246–266, mai./ago. 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/124945862/educa%C3%A7%C3%A3o_profissional_brasileira_dos_anos_1920_aos_1950_na_escrita_de_Francisco_Montojos_1900_1981

PEREIRA, Fernanda Daniele de Abreu. Apontamentos sobre a discriminação racial na educação brasileira: os ‘desvalidos da sorte’ e o código de menores de 1927. In: VEIGA, Cynthia Greive. **História das desigualdades escolares**: problematizando a divisão sociorracial da educação no Brasil e em Moçambique (séculos XIX – XX). Belo Horizonte: Fino Traço, 2023.





PEREIRA, Marco Aurélio Monteiro. A cidade de Curitiba nos discursos de viajantes e cronistas do século XIX e início do século XX. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 1996.

PERES, Eliane. Sob(re) o silêncio das fontes. A trajetória de uma pesquisa em História da Educação e o tratamento das questões étnico-raciais. **Revista Brasileira de História da Educação**, 2(2 [4]), 75-102. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38723> Acesso em: 20 dez. 2023.

PERES, Eliane. **Como Marias aprendem a ler?** Mulheres e aprendizados da leitura e da escrita (Séculos XIX e XX). Curitiba: CRV, 2021, 210 p.

PERES, Eliane; SOUZA, Gizele de. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos** (MA,SP,PR,SC e RS, 1870-1925). São Luis do Maranhão: Edufma/Café&Lápis, 2011.

PERES, Eliane; MICHEL, Caroline Braga. Artefatos da cultura material escolar no Rio Grande do Sul. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 35, n. 76, p. 151-171, jul./ago. 2019.

PESEZ, Jean Marie. História da cultura material. In: LE GOFF, Jacques. **A história nova**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990, p. 177-213.

PRADO, Rossana; NUNES, Cármen; NUNES, Letícia Palma. **Ofícios antigos de Porto Alegre**. Porto Alegre: Rossana Prado Perez, 2011.

PRONKO, Marcela Alejandra. Formação profissional: os (des)caminhos da democratização educacional. **Boletim Técnico do Senac**, 25(3), 30–39, 1999. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/616> Acesso, 02 out. 2024.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de Ensino Técnico na República Velha. Estudo dos Casos da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná**. Do Instituto Técnico Profissional do Porto Alegre e o Serviço de Remodelação 1909 e 1930. Tese (Doutorado) - PUC, São Paulo-SP, 2000.

QUELUZ, Gilson Leandro. Escola de aprendizes e artífices do Paraná (1909-1930). **Tecnologia & Humanidades**, ano 24, n. 39, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rth/article/viewFile/6258/3909>

RIBEIRO, Ivanir; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Das materialidades da escola: o uniforme escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 575-588, jul./set., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KH9vPQxD3XSP7kkyvsYZ3Yg/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 13 nov. 2024.

RIBEIRO, Marlene Fernandes. O Slojd e a formação moral dos jovens. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 10, p. 01-12, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560659017010/html/> Acesso em: 12 jan. 2024.





ROCHA, Manoel Cláudio Mendes da. **Memória e ofício**: narrativas de sapateiros em Belém (PA). Dissertação (Mestrado em Antropologia) - UFPA, Belém, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8858> Acesso em: 19 jan. 2023.

SALOMON, Otto. **Le travail manuel a l'école primaire**. Paris: Armand Colin et Cie éditeurs, 1885. Disponível em: [file:///C:/Users/museu/Downloads/Le%20travail%20manuel%20a%20l'ecole%20primaire,%201885\(1\)-1.pdf](file:///C:/Users/museu/Downloads/Le%20travail%20manuel%20a%20l'ecole%20primaire,%201885(1)-1.pdf) Acesso: 15 set. 2024.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Veiga. **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SANTOS, Manoel Isaú dos. O ensino comercial no liceu Coração de Jesus (1885-1930). In: MOTTO, Francesco (org.) **L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922**. Istituto Storico Salesiano: Roma, 2000. Volume III – Esperienze particolari in America Latina.p. 189-199.

SANTOS, Marinho Brandão; AFONSO, Antônio Martin Moreno. Ainda muito distante dos “países mais adiantados”: a Europa nos discursos sobre a Educação Profissional no Brasil nos primórdios do século XX. **História Revista**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 208–221, 2023. DOI: 10.5216/hr.v27i1.74228. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/74228> Acesso em: 30 jan. 2024.

SANTOS, Tatiana Dantas; SILVA, Lenina Lopes Soares; NETA, Olívia Morais de Medeiros. A Escola de Aprendizizes Artífices do Brasil e as pesquisas sobre a Escola de Natal no Rio Grande do Norte. **Ensino em Perspectivas**. Fortaleza, v. 3, n. 1, p.1-28, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/7551/6649> . Acesso em: 26 abr. 2023.

SCARPIM, Fábio Augusto. A imigração italiana no Paraná no olhar de viajantes italianos. **Áskesis**, v. 6, n. 2, Julho/Dezembro 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/debor/Downloads/document%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/debor/Downloads/document%20(3).pdf)

SCHMITT, Étienne. A pedagogia do trabalho manual. **Revista Pedagógica**. Edição 0025-0027(16): Rio de Janeiro, 1893. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=341010&Pesq=%22trabalho%20manual%22&pagfis=962> e <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=341010&pesq=%22trabalho%20manual%22&pagfis=1121> Acesso: 06/02/2025.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Alexandre Ianino da. **Arquitetura e Educação – A Escola de Aprendizizes no Paraná**. Dissertação (Mestrado) - Universidade TUIUTI do Paraná, Curitiba/PR, 2021.





SILVA, Antenor de Andrade. Os salesianos e a educação na Bahia e em Sergipe – Brasil (1900-1922). In: MOTTO, Francesco (org.) **L’Opera Salesiana dal 1880 al 1922**. Istituto Storico Salesiano: Roma, 2000. Volume III – Esperienze particolari in America Latina. p. 137-160.

SILVA, Silvana Cristina Hohmann Prestes da. **De órfãos da gripe a trabalhadores**. O Asilo São Luiz de Curitiba, 1918 a 1937. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2006.

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre fotografia**. Lisboa: Don Quixote, 1986.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUSA, Gustavo Rugoni de. **Da indústria à escola**: relações da fábrica Móveis CIMO com o mercado escolar (1912-1954). Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina: Florianópolis, 2015.

SOUSA, Gustavo Rugoni de; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. A fábrica Cimo e seus mobiliários: a escola como um mercado atraente. **História da Educação**. Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 327-352, set/dez., 2016.

SOUSA, Marlucy do Socorro Aragão de. **O mobiliário escolar na instrução pública primária do Pará na primeira república**: entre as “vitrines do progresso” e o “estado de ruínas”. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11913>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SOUZA, Françoise Jean de Oliveira. Organização, preceitos e elementos da Cultura maçônica: fundamentos para a introdução aos estudos da Maçonaria. In: SILVA, Michel (org.). **Maçonaria no Brasil – história, política e sociabilidade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SOUZA, Gizele de. **Instrução, o talher para o banquete da civilização**: Cultura escolar dos jardins de infância a grupos escolares no Paraná, 1900-1929. São Paulo: PUC-SP, 2004. Tese de Doutorado.

SOUZA, Gizele de. Cultura escolar material na história da instrução pública primária no Paraná: anotações de uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 7, n. 2 mai./ago. 2007, p. 37-68. Disponível em: <http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/129> . Acesso em: 20 dez. 2023.

SOUZA, Gizele de; CORDEIRO, Andréa Bezerra; BENCOSTTA, Marcus. L.; NERY, A. C. B. História da educação e materialidades: recolhas e escolhas em pesquisas. **Revista Brasileira de História da Educação**, 23, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e266>. Disponível em:





<https://www.scielo.br/j/rbhe/a/P4tm6hWhNtXcqRx93PsVNgH/?format=pdf&lang=pt>
Acesso 13 jan. 2025.

SOUZA, Rosa Fátima de. Uma contribuição para a história da Cultura Material Escola. **Boletim do Departamento de Didática**. (UNESP/Araraquara), Araraquara – SP, v. XIV/XV, n. 13-14, p. 7-35, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias Escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 18, p. 75-101, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. A cultura material na história da educação brasileira: possibilidades de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, UEM/Maringá: n. 14, p. 11-14, maio/ago., 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do trabalho escolar e do currículo na Século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 51, novembro/2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/rTX58kXfdPkX5yXv6jMtPLJ/?format=pdf&lang=pt>
Acesso: 10/nov./2024.

THORBJÖRNSSON, Hans. Otto Salomon (1849-1907). **Prospects: the quarterly review of comparative education**, Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXIV, n. 3/4, 1994, p. 471–485.

VALDEMARIM, Vera Teresa. Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 157-182, 2001.

VANTI, Elisa dos Santos. A fotografia e a pesquisa em História da Educação: elementos para a construção de uma metodologia. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas, n. 19, p. 121-130, abr. 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, MG, 2002. **Anais [...]**. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QsmTD5KL9kvn8BF9Z6dSynq/?format=pdf&lang=pt>

VEIGA, Cynthia Greive. Processo Civilizador, Educação, Leitura. **Poiesis Pedagógica**, v. 10, n. 2 ago/dez. 2012; p. 05-17. Disponível em:
<https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/24139/14046>

VEIGA, Cynthia Greive. **História das desigualdades escolares**: problematizando a divisão sociorracial da educação no Brasil e em Moçambique (séculos XIX – XX). Belo





Horizonte: Fino Traço editora, 2023.

VÍCTOR, Nestor. **A Terra do futuro – Impressões do Paraná**. 2. ed. (Col. Farol do Saber) Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, M. T.; FARIA FILHO, L. M. de VEIGA, C.G. (org). **500 anos de Educação no Brasil**. 4. ed., BH: Autêntica, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Rachel Duarte. A fotografia como fonte para a história da educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 177-194, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3745/2149>. Acesso em: 20 jul. 2020.

VINÃO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 33, p. 7-47, junho/2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5092026/mod_resource/content/3/VINCENT%2C%20G.%3B%20LAHIRE%2C%20B.%3B%20THIN%2C%20D.%202001.%20Sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20e%20a%20teoria%20da%20forma%20escolar.pdf

WARDE, Mirian Jorge. As voltas que o mundo dá: Brasil, Estados Unidos, Turquia, França, Alemanha... nas primeiras décadas do século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Luiz, v. 27, nº 3, jul./set., 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15989/8502> Acesso 23 out. 2024.

ZANROLENSE, Maria Joselia. **Educação para o trabalho**: a criação das Escolas Técnicas no Paraná (1900-1950). Dissertação. Ponta Grossa/PR: UEPG, 2013.

