



ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AO LONGO DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Aline Lucchesi Schio
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Caxias do Sul, Brasil
aline.lucchesi@caxias.ifrs.edu.br

Cleber Schaefer Barbaresco
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Brasil
cleberbarbaresco1@gmail.com

Felipe Figueiró Klován
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Caxias do Sul, Brasil
felipe.klovan@caxias.ifrs.edu.br

Fernanda Ferreyro Monticelli
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Caxias do Sul, Brasil
pedagogiacomescolarffm@gmail.com

RESUMO

O estudo adota por objetivo analisar diferentes trabalhos reportados na literatura sobre a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em seu contexto histórico, cujo foco de investigação são as práticas pedagógicas empregadas nessas instituições precursoras da educação profissional no Brasil a partir de 1909. Como critério de seleção de artigos, foram selecionados os que apresentam o nome “Escola de Aprendizes Artífices” no título. A abordagem metodológica é qualitativa cujo procedimento de análise consiste no Trabalho de Tradução referendado em Boaventura de S. Santos. Verificou-se que essas escolas foram majoritariamente guiadas pela economia política nacional. Ademais, quanto às práticas pedagógicas, constatou-se a presença do método intuitivo sobre diferentes propostas.

Palavras-chave: Aprendizes Artífices. Método intuitivo. Educação profissional.

ESCUELAS DE APRENDICES ARTESANOS: UN ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS A LO LARGO DE LA PRIMERA REPÚBLICA

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar diferentes trabajos reportados en la literatura sobre la creación de Escuelas de Aprendices Artesanos (*Escolas de Aprendizes Artífices*) en su contexto histórico, cuyo foco de investigación son las prácticas pedagógicas empleadas en estas instituciones precursoras de la educación profesional en Brasil a partir de 1909. Como criterio de selección de los artículos, fueron seleccionados aquellos con el nombre “*Escola de Aprendizes Artífices*” en el título. El enfoque metodológico es cualitativo cuyo procedimiento de análisis consiste en la Obra de Traducción referenciada en Boaventura de S. Santos. Se encontró que las Escuelas de Aprendices de Artesanos estaban guiadas en su mayoría por la



economía política nacional. Además, en cuanto a las prácticas pedagógicas, se verificó la presencia del método intuitivo en diferentes propuestas.

Palabras clave: Aprendices Artesanos. Método intuitivo. Educación profesional.

ARTISANS APPRENTICES SCHOOL: AN ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PRACTICES THROUGHOUT THE FIRST REPUBLIC

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze different works reported in the literature about the foundation of the Artisans Apprentices School (*Escolas de Aprendizizes Artífices*) in their historical context, whose focus of investigation is the pedagogical practices employed in this institutions that were the precursors of professional education in Brazil from 1909. As a criterion for the articles selection, it was selected those with the name “*Escola de Aprendizizes Artífices*” in the title. The methodological approach is qualitative which analysis procedure consists of the Work of Translation referenced in Boaventura de S. Santos. It was found that the Artisans Apprentices Schools were mostly guided by national politic economy. Furthermore, regarding pedagogical practices, the presence of the intuitive method on different proposals was verified.

Keywords: Artisan Apprentices. Intuitive method. Professional education.

ÉCOLE D'APPRENTIS ARTISANS: UNE ANALYSE DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES A TRAVERS LA PREMIERE REPUBLIQUE

RÉSUMÉ

Le but de cette étude est d'analyser différents travaux rapportés dans la littérature sur la création des École d'Apprentis Artisans (*Escolas de Aprendizizes Artífices*) dans leur contexte historique, dont l'objet d'investigation est les pratiques pédagogiques employées dans cette institution précurseur de l'enseignement professionnel au Brésil à partir de 1909. Comme critère de sélection des articles, ceux dont le titre portait le nom «*Escolas de Aprendizizes Artífices*» ont été sélectionnés. L'approche méthodologique est qualitative dont la procédure d'analyse consiste en l'œuvre de traduction référencée à Boaventura de S. Santos. Il a été constaté que les écoles d'apprentis artisans étaient principalement guidées par la économie politique nationale. Par ailleurs, concernant les pratiques pédagogiques, la présence de la méthode intuitive sur différentes propositions a été vérifiée.

Mots-clés: Apprentis artisans. Méthode intuitive. Éducation professionnelle.

INTRODUÇÃO

A criação das Escolas de Aprendizizes Artífices (EAAs) é considerada como o princípio da política brasileira com foco na formação profissional. Com o Decreto nº 7.566 de 1909, foram criadas e instaladas 19 escolas nas capitais de diferentes estados do Brasil. A partir desses novos modelos de ensino, sucessivas mudanças foram ocorrendo para satisfazer as crescentes demandas do país (BARBARESCO; COSTA, 2021; BRASIL, 1909a).



De imediato faz-se necessário compreender o termo “aprendizes artífices”. Colombo (2020) publicou um artigo abordando esse tema que muitas vezes aparece com a conjunção aditiva “e” entre as palavras, resultando na expressão “aprendizes e artífices”. A análise do autor considerou o significado dos termos em seu tempo histórico, político e econômico, uma vez que as Escolas de Aprendizes Artífices foram inauguradas com propostas diferentes das demais instituições da época.

Em resumo, enquanto a palavra “aprendiz” pode ser compreendida como um substantivo, levando muitos autores a chamarem “escolas de aprendizes e artífices”, na proposta do decreto de 1909, ou seja, no contexto da época, tal palavra foi utilizada como um adjetivo. Sendo assim, sem estar separada de “artífices” concluía-se que tais escolas forneciam cursos preparatórios “para formar artífices”, que era uma “profissão importante, com valor social superior entre as atividades não intelectuais”. Desse modo, era definido que não se preparavam duas classes de profissionais, mas uma, a de artífices, ou seja, “alunos que iriam aprender atividades que lhes assegurariam as funções socioeconômicas de contramestres e, principalmente, de operários”. Assim, abordando um tema que já completou um século, faz-se mister manter sua originalidade a partir de sua compreensão mediante a época em questão (COLOMBO, 2020).

METODOLOGIA DE PESQUISA

O estudo é de abordagem qualitativa, com base em fontes bibliográficas. O objetivo da investigação é analisar diferentes trabalhos reportados na literatura de modo a fomentar a compreensão quanto à razão da criação das Escolas de Aprendizes Artífices de acordo com o contexto histórico para compreender as práticas pedagógicas de que tais instituições foram guiadas.

Para isso, optamos por fazer uma busca de artigos nos periódicos da Capes. Como processo de análise, foi utilizado o Trabalho de Tradução sugerido por Santos (2008). A busca de artigos na base de dados no Portal de Periódicos da Capes, ocorreu entre os meses de junho e agosto de 2022. Ao utilizar o termo “Aprendizes Artífices” foram obtidos 356 resultados, os quais foram refinados para o período de 2016 a 2022, com o objetivo de selecionar documentos mais atuais, o que resultou em 192 documentos. Em seguimento, tivemos como propósito rastrear sobre as Escolas de Aprendizes Artífices. A busca foi alterada para que o termo “Escola de Aprendizes Artífices” estivesse presente no próprio título dos documentos, o que resultou em 25 documentos que, para o mesmo período, refinou para 13 resultados.



Destes 13 artigos, verificou-se que três eram referentes ao mesmo documento, intitulado “A Estátua Equestre de D. Pedro I e a Educação Matemática nas Escolas de Aprendizizes Artífices no Início da República”, de autoria de Elmha Coelho Martins Moura. Desse modo, considerou-se a obtenção de 11 artigos, todos listados na Tabela 1.

Tabela 1 – Relação dos artigos obtidos a partir do refinamento usando a base de dados do Portal de Periódicos da Capes

N.	Ano	Título do artigo	Ref.
1	2016	A Estátua Equestre de D. Pedro I e a Educação Matemática nas Escolas de Aprendizizes Artífices no Início da República	(MOURA, 2016)
2	2018	O centenário de um marco da dualidade educacional brasileira: o decreto das escolas de aprendizizes artífices	(LOBO NETO, 2009)
3	2018	Os Saberes para ensinar e saberes a ensinar aritmética na Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catharina	(BARBARESCO; COSTA, 2018)
4	2018	A alimentação como política social ao longo da história do IFRN: da escola de aprendizizes artífices de natal à escola industrial de Natal	(SANTOS; AZEVEDO, 2018)
5	2019	Educação para o trabalho: a Escola de Aprendizizes Artífices do Ceará	(CANDIDO <i>et al.</i> , 2019)
6	2020	Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices?	(COLOMBO, 2020)
7	2020	A expertise de João Lüderitz: A organização do ensino de aritmética nas Escolas de Aprendizizes Artífices (1920-1926)	(BARBARESCO; COSTA, 2020)
8	2020	Trabalho docente na educação profissional: das escolas de aprendizizes artífices aos institutos federais e os desafios do ensino verticalizado	(SILVA <i>et al.</i> , 2020)
9	2020	Análise do perfil dos aprendizizes e servidores da escola de artífices de Natal (1909-1937)	(SANTOS, SILVA, 2020)
10	2021	Os métodos de ensino das escolas de aprendizizes artífices: vestígios da constituição saberes para ensinar a partir da mobilização dos saberes aritméticos	(BARBARESCO; COSTA, 2021)
11	2022	Entre memórias e narrativas de vida desde a Escola de Aprendizizes Artífices em Campos dos Goytacazes (RJ)	(GOMES, 2022)

Fonte: elaborado pelos autores.

Também verificou-se que 5 desses documentos, os trabalhos de Barbaresco e Costa (2018), Santos e Azevedo (2018), Candido *et al.* (2019), Santos e Silva (2020) e Gomes (2022), tratavam de estudos locais, ou seja, trabalhos de pesquisas regionais, majoritariamente escritos por membros docentes e discentes dos Institutos Federais do País.

Ainda, observou-se um equívoco quanto ao artigo de Lobo Neto, o qual na verdade, foi publicado em 2009, mas que em diferentes bases de dados é citado como de 2018, e por isso, foi mantido na análise. Ademais, com o decorrer das leituras, novos artigos, provindos das referências dos trabalhos pré-selecionados, foram sendo incorporados no presente estudo de modo a sustentar as análises realizadas.



PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO PELO TRABALHO DE TRADUÇÃO

Após a realização da leitura dos artigos procedeu-se ao Trabalho de Tradução, referendado em Boaventura de Sousa Santos. Para Santos (2008, p. 129) os procedimentos do Trabalho de Tradução podem ser elucidados a partir das respostas às seguintes questões: o que traduzir? Entre que? Quem traduz? Quando traduzir? Traduzir com que objetivos?

a) O que traduzir?

Segundo Santos (2008), é importante que as experiências do mundo sejam vistas em momentos diferentes, seja como totalidades ou partes, seja como realidades. Nesse sentido, embora a Escola de Aprendizes Artífices contenha várias totalidades, o que indicamos para foco do estudo é a parte das práticas pedagógicas, mais precisamente o método intuitivo empregado nessas escolas.

As zonas de contato são seletivas, e o que é posto em contato não é necessariamente o que é mais relevante ou central. Pelo contrário, conforme Santos (2008), inicialmente, as zonas de contato são zonas de fronteira, “terras-de-ninguém” onde as periferias ou margens dos saberes e das práticas são, em geral, as primeiras a emergir. Na interpretação de Santos (2008), zonas de contato são campos sociais nos quais as práticas e os conhecimentos se encontram, interagem e se embatem.

b) Entre que lugar traduzir?

Santos (2008) provoca no sujeito a indagação na qual, quem investiga, precisa se implicar e analisar de qual lugar realiza a tradução. Não podemos desperdiçar a experiência do cotidiano no Instituto Federal, quando nos deparamos com os desafios atuais relativos ao processo de ensino-aprendizagem em uma abordagem inclusiva. Quais práticas foram empregadas no passado e que precisam ser potencializadas ou questionadas quando se almeja a formação de cidadãos críticos, cooperativos, transformadores da realidade? É possível que não tenhamos respostas para todas perguntas, porém precisamos fazer convergir ou conjugar sensações de experiências de carência, de inconformismo e de motivação para superá-las de uma forma específica, para que realmente se realize o Trabalho de Tradução (SANTOS, 2008).

c) Quem traduz?



Segundo Santos (2008, p. 133), o “[...] trabalho de tradução, trabalho argumentativo, exige capacidade intelectual”. Nossa tradução, ao realizar a argumentação, a faz enraizada nas práticas e saberes do cotidiano nos Institutos Federais de educação.

d) Como traduzir?

São múltiplas as dificuldades do Trabalho de Tradução, mas Santos (2008) destaca três. A primeira dificuldade diz respeito às premissas da argumentação, porque muitas das ideias não são aceitas como evidentes por todos os que participam no círculo argumentativo. Os contextos históricos, os métodos empregados nas EAAs se referem a uma dada época, uma dada cultura. A segunda dificuldade diz respeito à língua em que a argumentação é conduzida. Finalmente, a terceira dificuldade, para Santos (2008, p. 134), reside nos silêncios não do impronunciável, mas “[...] dos diferentes ritmos com que os diferentes saberes e práticas sociais articulam as palavras com os silêncios e da diferente eloquência (ou significado), que é atribuída ao silêncio por parte das diferentes culturas”.

e) Para quem traduzir?

A tradução é para quem busca compreender a rede federal de ensino profissionalizante, a partir da sua gênese com a Escola de Aprendizes Artífices.

f) Para quê traduzir?

Traduzimos para significar o que estava esquecido. Traduzimos, pois a possibilidade de um mundo melhor não está num futuro distante, mas na reinvenção do presente. E assim, a partir da imaginação democrática, o objetivo da tradução entre práticas e seus agentes cria as condições para mais justiça cognitiva social global (SANTOS, 2008).

CONTEXTUALIZAÇÃO: LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NACIONAL

Vulgarmente mencionada como uma educação “elitista e excludente”, a história da educação brasileira é marcada pela herança escravista, a qual influenciou negativamente as relações sociais e a imagem da educação e da formação profissional (COLOMBO, 2020). A história no Brasil teve início no Período Colonial, com a chegada dos portugueses em 1500, os quais regiam e controlavam as propostas pedagógicas da época. Nesse contexto, pode-se considerar os índios e os escravos como “os primeiros aprendizes de ofícios”. Com a chegada



da família real portuguesa em 1808, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, o qual é considerado o primeiro estabelecimento com o desígnio de promover e instaurar a educação de artistas e aprendizes na então colônia (GOMES, 2003).

No Período Imperial, que data de 1822 até 1889, as escolas profissionalizantes também apresentavam um caráter assistencial que objetivava a socialização de crianças e jovens de famílias “desprovidas de fortuna”, como filhos de negros, de ex-escravos, de mendigos, crianças órfãs, entre outros. Em 1888 ocorreu a abolição do sistema escravocrata que, junto à Proclamação da República em 1889, originaram um novo perfil de trabalhador, “estrangeiro e assalariado”, resultando na necessidade de nova reestruturação do sistema educacional profissionalizante (MOURA, 2016; COLOMBO, 2020).

A Proclamação da República no Brasil trouxe inúmeras mudanças em comparação ao Império, ainda assim, mesmo após a Primeira República (1889-1930), persistiram velhas características como o perfil oligárquico da nação, o patrimonialismo (confusão entre público e privado) e o autoritarismo capilarizado no poder dos coronéis que eram majoritariamente proprietários de extensos latifúndios monocultores voltados à exportação. Assim, podem-se estabelecer profundas heranças do escravismo justamente porque a maior parte desses latifundiários tinham sido grandes senhores de escravos (SCHWARCZ, 2015, p. 318-350).

Alguns princípios positivistas, adotados na implantação da República no Brasil, auxiliam a compreender melhor os projetos educacionais discutidos neste artigo. Dessa forma, o pensamento e a ação positivistas foram incorporados por boa parte da elite que orientou as políticas estatais. Inclusive, como afirma José Murilo de Carvalho, uma visão ortodoxa positivista ganhou bastante visibilidade no Brasil quando comparado com outros países, inclusive com a França que foi o berço desse pensamento filosófico (CARVALHO, 2007, p. 179).

Entre os princípios positivistas que demarcaram as práticas das políticas brasileiras, não só na Primeira República, mas que também deixaram heranças posteriores perceptíveis até os nossos dias, podemos destacar, em primeiro lugar, a ordem autoritária excludente, de fortes traços higienistas, que percebia os mais pobres sob uma ótica bestial (incapazes de decidir o seu próprio futuro) e fatalista (sem a condução das elites intelectuais, estariam fadados à barbárie) (FERREIRA; DELGADO, 2003, p. 13-88).

Essa ordem autoritária deveria conduzir os ideais modernos de progresso e civilização. Apesar da visão de progresso ao estilo capitalista industrial dos militares que tomaram o poder em 1889, esse projeto é constantemente barrado pelos interesses do setor primário-exportador que impactou de maneira negativa nos investimentos da formação e qualificação profissional



dos operários. Essa disputa majoritariamente vencida pela ideologia de uma vocação agrária da economia brasileira acabou por contaminar e minar o sistema educacional e, principalmente, a educação profissionalizante.

Percebe-se, assim, como veremos, o predomínio de cursos profissionalizantes, até a década de 1920, que pretendiam formar trabalhadores profissionais liberais mais próximos de artesãos do que operários.

Com a promulgação da Constituição da República em 1891, o Estado do Rio de Janeiro, capital da nação, passa a ser governado, entre 1903 e 1906, por Nilo Peçanha e, em seu último ano nesse posto, fundou quatro escolas profissionais: três escolas de ofício, em Campos, Petrópolis e Niterói; e uma escola de aprendizagem agrícola em Paraíba do Sul. O objetivo de tamanhas fundações era “evitar de se tornarem (*os alunos*) perigosos por conta da ociosidade” (COLOMBO, 2020; SOARES, 1981).

Desse modo, 1906 é considerado o ano que consolida o ensino técnico-industrial no Brasil. Nesse mesmo ano, Nilo Peçanha assumiu a vice-presidência da República junto ao presidente Afonso Pena, mas com o falecimento deste, assumiu a presidência em junho de 1909 para cumprir o resto do tempo do mandato (COLOMBO, 2020). Seu maior legado foi quando, contando três meses como Presidente da nação, publicou o decreto nº 7.566, criando dezenove Escolas de Aprendizes Artífices. Em tal publicação, é justificado que diante do aumento da população das cidades “[...] 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”. Nos primeiros dois artigos, é decretado que “em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito” e que em tais escolas “custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres” (BRASIL, 1909a). Eis a razão pela qual Nilo Peçanha é o Patrono da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, uma homenagem oficializada em 2011 pela Lei nº 12.417 (BRASIL, 2011).

De acordo com o trabalho de Manoel Soares de 1981, houve três fontes inspiradoras que promoveram em Nilo Peçanha a ideia da formação profissional escolar, dentre elas, as primeiras quatro escolas fundadas por ele mesmo em 1906, o anteprojeto do Congresso de Instrução de 1906 e enfim, o Asilo de Meninos. As escolas profissionais do Rio de Janeiro objetivavam a habilitação moral de crianças e jovens entre 9 e 16 anos sob a premissa de que o ensino profissional é “necessário ao progresso do Estado”. O ensino nessas instituições tornava



os alunos habilitados para exercerem sete profissões: marceneiro, sapateiro, seleiro, alfaiate, funileiro ou bombeiro, apicultor e jardineiro. Ainda, segundo Soares (1981), os cursos das escolas profissionais do Rio de Janeiro não tinham uma duração fixa, uma vez que quando o aluno se provava habilitado já era “entregue à vida prática” recebendo “títulos de capacidade”.

Ademais, outra influência teria sido obtida no final de 1906, quando se realizou o Congresso de Instrução. Nesse evento foi sugerida a criação de institutos disciplinares práticos para atuação nas áreas comercial, industrial e agrícola. Haveria ainda o ensino doméstico para moças e um internato para menores viciosos e/ou desamparados. Tal anteprojeto acabou por não ser aprovado pelo Congresso Nacional, porém, seus princípios, principalmente em relação ao ensino industrial, notadamente se mantiveram presentes nas EAAs (COLOMBO, 2020; SOARES, 1981).

Por fim, há a inspiração provinda do Asilo de Meninos Desvalidos, criado em 1874, no Rio de Janeiro. Essa instituição tinha por objetivo “recolher e educar” menores do sexo masculino de 6 a 12 anos de idade” que não apresentassem qualquer defeito físico que pudesse dificultar a aprendizagem e a prática. O ensino nesse asilo partia da instrução primária, seguida de disciplinas como álgebra, geometria, escultura, música, entre outros, para enfim, a instrução e prática de ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria e sapataria (COLOMBO, 2020; SOARES, 1981).

Alguns anos depois, mais precisamente em 1909, Monticelli (2014) verificou nas fichas de matrícula dos órfãos do Orfanato Cristo Rei¹ que à Escola de Aprendizizes Artífices eram direcionados alguns jovens, quando saíam do orfanato. A preocupação com o trabalho dos jovens, igualmente, comparece em outros documentos. No ano de 1923, encontramos no manual didático *Postillas Pedagógicas*, o desabafo do professor Elpídio Pimentel, o qual disserta sobre a educação popular, agora entendida também como educação profissionalizante.

O Brasil só será verdadeiramente grande e opulento quando os estabelecimentos profissionais – os liceus de artes e ofícios, as escolas de aprendizades e artífices, as aulas de datilografia, de estenografia, de correspondência comercial, de contabilidade mercantil, etc. se espalharem fartamente pelas villas litorâneas e localidades sertanejas, acabando com as legiões de párias sem profissão que nos infelicitam. (PIMENTEL, 1923, p. 309).

¹ Este espaço do antigo orfanato existe ainda hoje, na cidade de Cariacica no Espírito Santo, porém na atualidade, realiza outras obras sociais.



De acordo com Pimentel, face à rejeição dos hospitais e às escolas que repelem os anormais² é que se “[...] criaram as humanitarias escolas profissionaes onde são paciente e cuidadosamente instruídos” (PIMENTEL, 1923, p. 415). Segue o autor em afirmar que, diante de tamanha exclusão por parte da saúde e das escolas regulares, as escolas profissionais foram criadas como alternativa para os jovens com deficiências mentais.

Em retorno ao ano de 1907, com a saída de Nilo Peçanha do governo do Rio de Janeiro, seu sucessor, Alfredo Backer, encerrou as atividades das escolas de Campos e Petrópolis, pelo decreto nº 1.063, de 27 de dezembro de 1907. Suas alegações foram de que, além dos gastos, as instituições não estavam cumprindo com o seu propósito inicial, ou seja, o governo não estava obtendo o retorno almejado e correspondente. Ademais, segundo Colombo (2020), as configurações da época não promoveram a integração do trabalho com a educação, uma vez que a visão de desvinculação entre formação profissional e educação permanecia.

Ainda, outro alvo de críticas referente às EAAs diz respeito aos próprios professores. Os trabalhos de Candido *et al.* (2019) e de Colombo (2020) destacam algumas particularidades. O primeiro ressalta que a falta de profissionais qualificados, sem especialização necessária, era um dos grandes problemas enfrentados pelas EAAs. Tal cenário, segundo Colombo (2020), acarretou no decreto nº 9.070 de 1911, o qual assegurou que cursos primários e de desenho seriam ministrados por professores com competência comprovada (BRASIL, 1911). Nesse contexto, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz passou a fazer parte da rede das EAAs para servir à formação profissional dos educadores dessas instituições (BARBARESCO; COSTA, 2021; SILVA; MEDEIROS NETA, 2019).

Em 1926, pela comissão do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, foi implementado o documento de Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices. Esse documento marcou o início de movimento reformista no ensino profissional das EAA, promovendo uma reestruturação do ensino (BARBARESCO; COSTA, 2018, 2021). Segundo Brandão (1999), tal documento representa a última regulamentação que trata a rede federal de ensino profissionalizante como Escolas de Aprendizes Artífices.

O documento de Consolidação dos Dispositivos Concernentes promoveu a unificação dos currículos das escolas a partir de uma estrutura curricular única. Outra proposta foi a divisão do ensino primário em duas etapas, a elementar e a complementar, totalizando uma formação de 6 anos a partir de uma “concepção mais científica”. O documento foi realizado pelo Serviço

² Mantemos a expressão utilizada na época, como forma de apropriação dos conceitos e contextos científicos no período da Primeira República.



de Remodelação do Ensino Profissional Técnico sob responsabilidade de João Lüderitz, engenheiro civil incumbido de propor medidas para a reestruturação da rede de ensino (BARBARESCO; COSTA, 2020).

João Lüderitz havia assumido a diretoria do Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre em 1908, posteriormente chamado de Instituto de Parobé, e já havia viajado pela Europa e Estados Unidos para estudar modelos de ensino profissional (BARBARESCO; COSTA, 2018, 2020). A preocupação com o baixo número de adesão e a alta evasão, levou à criação da Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico (CREPT) em 1920, a qual julgou urgente e indispensável a oferta de merenda escolar, uma estratégia inovadora com o objetivo de manter os alunos nas escolas (SANTOS; AZEVEDO, 2018).

Em 1925, foi elaborada uma lista de livros a serem adotados pelas EAAs, os quais seguiam o princípio do método intuitivo, submetendo o aluno ao papel protagonista na sua aprendizagem (BARBARESCO; COSTA, 2021). A partir desse momento, as oficinas nas EAAs se direcionaram para uma economia industrial com o objetivo de imergir os alunos em condições semelhantes às indústrias. Sendo assim, iniciou-se uma reestruturação também da estrutura das escolas que, segundo alguns autores, disponibilizavam instalações precárias das oficinas com recursos limitados (CANDIDO *et al.*, 2019; QUELUZ, 2010). Nos primeiros dois anos, eram ensinados trabalhos manuais que, posteriormente, cediam para trabalhos práticos para, enfim, no último ano, haver a especialização. A grande diferença nessa remodelação do sistema de ensino é que a aprendizagem passou a ser gradativa, realizada em fases (BARBARESCO; COSTA, 2020).

Além dessa remodelação, Lüderitz implementou novas disciplinas, como contas, elementos de geometria, aritmética, geometria aplicada, álgebra e trigonometria. Tais adesões reorganizaram o currículo em saberes teóricos e práticos, com o objetivo de promover uma aprendizagem gradativa e, segundo Queluz (2010), um “ensino racional”. Enfim, essas modificações levaram as instituições a obterem um reconhecimento nacional (BARBARESCO; COSTA, 2020; QUELUZ, 2010).

A partir de 1930, a indústria e a educação profissionalizante passaram a ser consideradas pilares do progresso nacional. Diante da expansão industrial do Brasil, houve um aumento da demanda por trabalhadores qualificados e assim, foi implementada a Lei nº 378 de 1937 na qual a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e as Escolas de Aprendizizes Artífices foram transformadas em Liceus destinados ao ensino profissional (SANTOS NETO, 2009; SILVA *et al.*, 2020).



Em 1942, pela promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, os Liceus são transformados em Escolas Industriais e Técnicas, as quais passaram a ofertar uma formação em nível equivalente ao secundário. Nessa época, foram implementados o ensino de Educação Física e de Educação Musical, além de cursos com manipulação de aparelhos elétricos e de telecomunicações. Ainda, deu-se início a aprendizados a partir de visitas técnicas, sendo a primeira excursão da Escola Industrial de Aracaju, por exemplo, realizada em oficinas ferroviárias na Bahia (SANTOS NETO, 2009; RODRIGUES, 2002; SILVA *et al.*, 2020). Assim, “o rapaz que começasse em uma escola industrial poderia chegar a ser um engenheiro [...]. Antes, só as classes mais abastadas [...] tinham direito a aspirar aos estudos superiores” (FONSECA, 1961 *apud* RODRIGUES, 2002, p. 66).

Em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas passaram a ser denominadas Escolas Técnicas Federais, as quais adquiriram autonomia didática e financeira e com gestão própria, época marcada pela descentralização dessas escolas. Os cursos técnicos ofertados eram de Edificações, de Estradas e de Eletromecânica, ambos provindos da demanda que o país vinha solicitando (RODRIGUES, 2002; SANTOS NETO, 2009; SILVA *et al.*, 2020). Com o tempo, a partir de 1978, as Escolas Técnicas Federais foram gradativamente transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Nesse período passaram a ser ofertados cursos de nível superior, como de engenheiros de operação e tecnólogos (SANTOS NETO, 2009; SILVA *et al.*, 2020).

Enfim, em 2008 os CEFETs passaram a incorporar a rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, denominação mantida até os dias atuais. Nos institutos formou-se e ampliou-se uma rede de ensino profissional com abrangência nacional que passou a oferecer cursos do nível básico até o superior, incluindo de pós-graduações, promovendo assim, a verticalização do ensino (SANTOS NETO, 2009; SILVA *et al.*, 2020). Segundo Silva *et al.*, os “Institutos Federais representam um modelo institucional de maior referência na política pública de educação profissional [...]” (2020, p. 8). Fundamentados em um ensino verticalizado, nos Institutos Federais, 50% das vagas são para cursos de ensino médio integrado ao técnico, 20% para graduação em licenciaturas e 20% em cursos superiores de tecnologia e bacharelados tecnológicos.

ARTIGOS SOBRE A ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES

Como foi visto na seção anterior, a criação das dezenove EAAs, nas capitais dos estados, é um marco importante para a Educação Profissional no Brasil. Elas passam a constituir



uma rede de ensino profissional técnico, de nível primário, mantida pelo governo federal que visava qualificar jovens para o trabalho. No período da Primeira República, o trabalho era visto como um mecanismo de regeneração social. Barbaresco e Costa (2019), apontam que as EAAs vão se organizar e estruturar seus espaços e tempos escolares em torno de um projeto político, o republicano positivista, e pedagógico, um sistema de ensino racional. Quanto ao projeto político das EAAs percebe-se uma certa quantidade de trabalhos produzidos. No entanto, quando se olha para os aspectos pedagógicos as produções ainda se apresentam de forma tímida. É pensando em retratar esse cenário de produção que se assenta a proposta deste artigo. A Tabela 1 apresenta alguns trabalhos selecionados sobre as EAAs, produzidos no período de 2009 a 2022.

Os artigos selecionados a partir do levantamento inicial apontam para uma história das Escolas de Aprendizes Artífices a partir de dois aspectos: institucional, pensada como um espaço físico que materializa com um propósito social, e formativo, compreendida como processo de transformação social do indivíduo a partir de dinâmicas que se estabelecem no cotidiano dessas escolas. No primeiro aspecto, a criação das EAAs pode ser traduzida como a solução para uma demanda, visto que “[...]por ocasião da proclamação da República existiam, em todo o País, 636 estabelecimentos industriais. Daquela data até 1909 fundaram-se 3362 outros” (FONSECA, 1961 *apud* MOURA, 2016, p. 1251). Esse crescimento industrial demandava a criação de instituições de ensino industrial, visto que, os estabelecimentos exigiam trabalhadores com conhecimentos especializados (MOURA, 2016). Quanto ao segundo aspecto, todos os artigos enfatizam o propósito das Escolas de Aprendizes Artífices: formar mestres e contramestres em determinados ofícios. Para atingir tal objetivo, cada artigo vai descrever e analisar algumas dinâmicas, sejam elas instituídas localmente ou a partir das prescrições determinadas pelo órgão a qual essas escolas estavam subordinadas, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

No âmbito da formação, os artigos deixam evidente dois propósitos: o social-político, no sentido de desenvolver um espírito republicano, e o econômico, desenvolver um contingente de cidadãos capazes de executar uma atividade econômica. Nesse sentido algumas estratégias foram colocadas em prática para se conseguir alcançar o objetivo. O primeiro deles foi enfrentar a evasão dos alunos, para isso foi instituído, de acordo com Santos e Azevedo (2018), uma política de alimentação. Conforme os autores, tinha-se o objetivo de conseguir êxito quanto à permanência do jovem na escola, que muitas vezes desistiam dos estudos antes mesmo de concluir a formação profissional. Isso pode demonstrar que o interesse maior dos alunos era pela instrução e não tanto pela qualificação profissional, mas não podemos descartar outras



influências sobre a evasão tais como de necessidades financeiras das famílias que por ventura impeliria os aprendizes a descontinuar os estudos antes do tempo total dos cursos oferecidos.

Cabe ressaltar que, ao optarmos pelos artigos mais atuais, os trabalhos de Luiz Antônio Cunha, doutor em educação, e do historiador Gilson Leandro Queluz, não foram indicados, todavia eles estão presentes nas citações da maioria dos trabalhos selecionados. Quanto às práticas pedagógicas, grande parte dos artigos cita o livro *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, de Cunha (2000). Cunha ressalta que:

[...] se a rede de 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 (CUNHA, 2000 *apud* LOBO NETO, 2009, p. 2).

Quanto às obras de Queluz, o trabalho de Barbaresco e Costa (2018) traz o trabalho *Método Intuitivo e o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico* de Queluz (1998) para introduzir o processo de remodelação do ensino profissionalizante nacional de modo a ressaltar a importância das práticas pedagógicas nesses institutos de ensino.

Nesse sentido, os autores dos artigos selecionados ressaltam que se prezava por uma pedagogia preventiva e corretiva, uma vez que os professores advindos do ensino primário “não tinham ideia do que precisavam lecionar no ensino profissional”, enquanto os mestres transmitiam aos alunos apenas os conhecimentos empíricos por eles conhecidos (FONSECA, 1961 *apud* CANDIDO *et al.*, 2020, p. 13). Corroborando com esse argumento, o trabalho de Candido *et al.* (2020) também cita o artigo de Madeira (1999), o qual confirma que os mestres das oficinas não portavam de qualquer curso de formação teórica e/ou pedagógica. Ainda, esses artigos descrevem que, diante dos avanços econômicos e políticos da nação, a preocupação em suprir a alta demanda por profissionais qualificados se sobressaiu sobre a importância do estudo e avanço das práticas pedagógicas para que essas se adequassem às necessidades de uma escola profissionalizante. Desse modo, a prática educativa permaneceu por anos como uma ação inflexível (CANDIDO *et al.*, 2019; SILVA *et al.*, 2020).

O EMPREGO DO MÉTODO INTUITIVO NAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES

Conforme Soëtard (2010), Zanatta (2005) e Barbaresco e Costa (2021), o método intuitivo foi desenvolvido por Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), “[...] a partir de suas



experiências educacionais nas escolas que criou, voltadas para a juventude pobre da época [...]” (BARBARESCO; COSTA, 2021, p. 9). Pestalozzi parte da contribuição de J. J. Rousseau (1712-1778), ao valorizar a natureza presente no sujeito, a liberdade e a bondade que lhe são inatas e salienta a importância do desenvolvimento do caráter, da mente e do manejo dos materiais para que o sujeito desenvolva ao máximo suas potencialidades. Para este filósofo humanista, todos têm direito a aprender o conhecimento universal e a educação é o caminho para a dignidade humana (ZANATTA, 2005).

Ao acolher as crianças pobres e órfãos em uma pequena casa, Pestalozzi orientava-as a cuidar do espaço, assim como na preparação das refeições. E por meio da percepção e da sensação, fomentava o processo de indução para que desenvolvessem o pensamento abstrato. Partia do concreto para o abstrato, do sensório para o intelecto, do particular para o geral (ZANATTA, 2005; SOËTARD, 2010; MONTICELLI, 2014; BARBARESCO; COSTA, 2021).

No Brasil, o método intuitivo, também conhecido como *lições das coisas*, demarca a pedagogia tradicional (SOËTARD, 2010) e foi concebido, conforme aponta Saviani (2010), para resolver o problema da ineficiência do ensino, face à inadequação às exigências sociais oriundas da emergente revolução industrial. Trata-se de atividades que envolvem um processo evolutivo cuja etapa inicial ocorre pela educação dos sentidos. Saviani (2010, p. 139) salienta que a própria industrialização fez emergir a produção de novos materiais didáticos. Dentre estes materiais compreendiam:

[...] peças do mobiliário escolar; quadros-negros; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal; gravuras; objetos de madeira, cartas de cores para instrução primária; aros; mapas, linhas, diagramas, caixas com ‘pedras e metais’ [...]. (KUHLMANN Jr. *apud* SAVIANI, 2010, p. 139).

O estudo do método intuitivo igualmente foi objeto de pesquisa de Barbaresco e Costa (2021). Os autores tiveram como objetivo descrever, por meio dos indícios, quais métodos de ensino fizeram parte das ações e práticas educativas das Escolas de Aprendizes Artífices. Para isso, empregaram como fonte primária, a análise de documentos normativos e relatórios ministeriais e, como fonte secundária, utilizaram a literatura consolidada sobre ensino profissional, além dos trabalhos acadêmicos. Os autores concluíram que um dos métodos foi o método intuitivo. Todavia, o método intuitivo não foi uma exclusividade das EAAs. Conforme Saviani (2010) e Franco (2002), esse procedimento metodológico foi utilizado no Brasil, na Escola Normal. Igualmente, como nos revela os estudos de Schwartz (2008), o uso deste método foi adotado em sua relação com a alfabetização no Estado do Espírito Santo.



Para Saviani (2010), a pedagogia do método intuitivo manteve-se na Primeira República, embora na década de 20 a proposta da Escola Nova começava a se configurar e a influenciar novos educadores. Cabe lembrar que Rui Barbosa, nos Pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário, de 1882, escreveu um amplo tratado sobre o método intuitivo (DARRÓZ; SCHELBAUER, 2007; FREIRE, 1993; SAVIANI, 2010).

Monticelli (2014) em sua pesquisa sobre a exclusão escolar no período da Primeira República, ao se referenciar em Santos (2007, 2008), critica o uso da razão proléptica e de uma monocultura de tempo linear no campo educacional nessa época, quando os procuradores do estado, diante das crianças órfãos, desvalidas, pobres, previam um futuro fatal que as levasse a cometer crimes. O futuro da criança já estava determinado com um conhecimento no qual o sentido e a direção da vida dos sujeitos seguiriam etapas sucessivas e fatais. Todavia, salienta que as mesmas “previsões” desencadearam a racionalidade solidária ao argumentar em defesa de espaços de aprendizagem como a indicação de um liceu de artes ou oficinas. Estes espaços e propostas de atividades remetem ao método intuitivo salientado por Bacon e Locke (citado por DARRÓZ; SCHELBAUER, 2007), além da pedagogia humanista de caráter social defendida por Pestalozzi, para quem incentivava os órfãos a trabalhar com o coração, a mente e as mãos (LIMA, 2010).

Todavia, segundo Soëtard (2010), o caráter de uma pedagogia tradicional no Brasil deve-se ao fato de que nem todos os momentos de ensino intuitivo, as crianças poderiam manusear, sentir, cheirar. Muitas das ações, ficavam restritas ao mestre e às crianças caberiam observar e memorizar. Ou seja, a elas ficava restrito uma posição mais passiva e ao professor, a postura ativa.

Quantos aos artigos analisados apenas Barbaresco e Costa (2018, 2020, 2021) é que fazem referência a metodologia de ensino aplicado no curso primário das Escolas de Aprendizes Artífices. Ambos os trabalhos visam caracterizar o ensino de aritmética a partir da estruturação desses saberes. Os autores, em suas discussões, dividem o processo formativo em dois caminhos: de formação geral, constituído de matérias/disciplinas do curso primário, e formação profissional, estruturado em aulas nas oficinas e de desenho. Os vestígios do método intuitivo estão presentes na organização do curso primário das EAAs e para tanto os autores apresentam uma série de indícios que fazem indicação da presença desta metodologia de ensino.

O decreto nº 7.649, de 11 de novembro de 1909, instituiu, em seu Art. 1º que: “Os cursos nocturnos primarios annexos ás Escolas de Aprendizes Artifices, e a que se refere o art. 8º do decreto n. 7.566, de 23 de setembro ultimo, serão dados por professoras normalistas, nomeadas por portaria do ministro [...]” (BRASIL, 1909b, p. 1).



O artigo oitavo, a que se refere a citação, trata do curso primário, que era obrigatório para os alunos que não soubessem ler, escrever e contar. A presença das normalistas é um indicativo da presença da aplicação do método intuitivo, visto que, como já mencionado, era a metodologia que fazia parte das Escolas Normais, instituições responsáveis pela formação de professoras que atuavam no ensino primário no período da Primeira República.

A indicação de livros didáticos é outro indício da presença do método intuitivo no ensino do curso primário das Escolas de Aprendizes Artífices. Segundo Barbaresco e Costa (2021), em 1925 criou-se uma comissão com o propósito de fazer indicações de livros que deveriam ser adotados pelas EAAs. Entre os livros indicados para o ensino de aritmética tem-se: *Arithmetica Elementar*, de George Augusto Büchler, *Arithmetica (curso elementar e médio)*, de Olavo Freire, *Arithmetica Elementar e Arithmetica Primaria*, de Antonio Trajano. Todos esses autores se apropriaram dos princípios para compor suas obras, sejam na forma de exposição de conteúdo ou na estruturação de exercícios. Tais livros foram adotados por algumas escolas, é o caso das Escolas de Aprendizes Artífices de Santa Catarina que licitou a compra dos livros *Aritmética elementar*, de Antonio Trajano, e *Aritmética*, de Olavo Freire, publicado no Jornal República, em 1928, logo após a publicação do relatório da comissão (BARBARESCO; COSTA, 2018). Com isso, tem-se evidências que as Escolas de Aprendizes Artífices adotaram o método intuitivo como regramento para as práticas de ensino de aritmética do curso primário.

Outro vestígio do método intuitivo está na reestruturação proposta pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, a partir do *Documento de Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, que curricularizou e unificou o ensino dessas escolas. Antes da criação deste documento, cada escola tinha autonomia para estruturar o seu programa de ensino. Esta falta de unidade nos programas é considerada como um problema no que diz respeito à qualidade do ensino (CUNHA, 2005, QUELUZ, 2010, BARBARESCO, 2019). Foi diante deste cenário que em 1920 criou-se uma comissão para avaliar o ensino das Escolas de Aprendizes Artífices e propor uma remodelação. Essa comissão passa a denominar-se de Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. Em 1926, a partir do *Documento de Consolidação*, foi apresentada uma estrutura curricular que todas as escolas deveriam seguir como apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1: Estrutura curricular para o curso primário apresentado pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico.

Estrutura Curricular do Ensino Elementar



1º ano	Leitura e escripta; Calligraphia; Contas; Lição de cousas; Desenho e trabalhos manuaes; Gymnastica e canto
2º ano	Leitura e escripta; Contas; Elementos de geometria; Geographia e historia pratica; Calligraphia; Instrucção moral e civica; Lição de cousas; Desenho e trabalhos manuaes; Gymnastica e canto
3º ano	Portuguez; Arithmetica; Geometria; Geographia e historia pratica; Lição de cousas; Calligraphia; Instrucção moral e civica; Desenho ornamental e de escala; Aprendizagem nas oficinas
4º ano	Portuguez; Arithmetica; Geometria; Rudimentos de physica; Instrucção moral e civica; Desenho ornamental e de escala; Desenho industrial e techonologia; Aprendizagem nas oficinas.
Estrutura Curricular do Ensino Complementar	
1º ano	Esripturação de oficinas e correspondência; Geometria aplicada e noções de álgebra e de trigonometria; Physica experimental e noções de chimica; Noções de historia natural; Desenho industrial e tecnologia Aprendizagem nas oficinas.
2º ano	Correspondencia e escripturação de oficinas; Algebra e trigonometria elementares; Noções de physica e chimica aplicada; Noções de mecânica; Historia natural e elementar; Desenho industrial e tecnologia Aprendizagem

Fonte: Barbaresco (2019).

Nessa estrutura é apresentado, por exemplo, novas unidades de ensino, como por exemplo, *Lição de Coisas* (ver Quadro 1). Essa matéria é uma marca da presença do método intuitivo, como já mencionado. Com isso, percebe-se que a estruturação curricular, proposta pelo Serviço de Remodelação, privilegia matérias que mobilizem o método intuitivo. Corroborar com essa proposição a presença da matéria *Trabalhos Manuais* articulada com *Desenho* (ver Quadro 1).

De acordo com Barbaresco e Costa (2020), João Lüderitz foi um admirador dos trabalhos de Omer Buyse, autor da obra *Methodes Americaines d'Education*, que descreve os métodos de ensino da educação dos Estados Unidos. Os estudos de Buyse mostram que a matéria de *Trabalhos Manuais* americano tem como princípio educativo aqueles propostos por Friedrich Froebel, que trabalhou com Pestalozzi. Ainda, de acordo com este autor, essa matéria era vista, pelos americanos, como uma extensão de *Lição de Coisas*.

Ao longo das histórias das Escolas de Aprendizes Artífices verifica-se que a presença do método intuitivo se materializa de diferentes formas. Inicialmente, trata-se da necessidade que surge logo com sua criação, quando se impõe a atuação de normalistas no curso primário. Aqui compreende-se que a indicação desta profissional se trata de uma demanda para a melhor marcha do ensino do curso primário, isso inclui a necessidade da adoção de um método de ensino. A consolidação desta metodologia, como predominante, evidencia-se a partir dos



recursos didáticos utilizados, como, por exemplo, os livros didáticos e a estruturação do currículo que contempla unidades de ensino que privilegiam, ou ainda, que são marca do método intuitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura e estudo dos artigos selecionados mediante a metodologia de pesquisa qualitativa, bem como das citações dos mesmos, foi possível verificar que as Escolas de Aprendizes Artífices, antepassados dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, foram guiados pela economia política conforme os projetos das elites dirigentes do país que comandavam o Estado. Os interesses capitalistas, de um país profundamente ligado ao setor primário-exportador, começam a ceder espaço ao impulso industrializante do final da década de 1920 e que foi potencializado pela Era Vargas.

E nesse sentido, este estudo respondeu **ao que traduzir**, ao analisar os diferentes trabalhos que explicaram a razão da criação das Escolas de Aprendizes Artífices de acordo com o contexto histórico e se constatou que uma das principais práticas pedagógicas utilizadas foi a utilização do método intuitivo.

Quanto ao **entre que lugar traduzir**, o estudo fez uma relação entre o presente e o passado, mais precisamente, o período da Primeira República. Ao analisar **quem são** os profissionais que se envolveram com a Escola de Aprendizes Artífices, verificamos a presença de políticos, educadores, engenheiros e promotores. E **como traduziram**? Os achados do estudo nos indicam que se utilizaram da institucionalização do Estado por meio da fundação de escolas profissionais autorizadas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Estas escolas realizaram a habilitação moral, a instrução e a prática de ofícios, a unificação dos currículos das escolas, e a divisão do ensino primário em duas etapas até serem transformadas em Liceus destinados ao ensino profissional.

A outra pergunta formulada pelo Trabalho de Tradução, **para quem traduziram**, nos revela que a Escola de Aprendizes Artífices surgiu inicialmente para profissionalizar jovens de classes proletárias, órfãos. E desse modo respondemos ao **para quê traduziram**, ou seja, para quê foi criada a Escola de Aprendizes Artífices? Para alavancar o comércio, o processo de industrialização e de desenvolvimento econômico do país.

Na atualidade, quando vislumbramos os institutos federais de educação e nos reportamos à sua gênese, percebemos o quanto os pequenos passos de “Gradiva”, foram um grande passo para a humanidade. Os movimentos são dialéticos, ambíguos, ao atender os



interesses de trabalhadores e empresários. Mas são nestas relações entre as zonas de contato, que novas remodelações vão surgindo e preferimos acreditar que, o amanhã construído a partir do hoje, será sempre melhor, quanto mais aprendermos com o que o passado fica a sussurrar.

REFERÊNCIAS

- BARBARESCO, Cleber Schaefer; COSTA, David Antonio da. A expertise de João Lüderitz: A organização do ensino de aritmética nas Escolas de Aprendizizes Artífices (1920-1926). **REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, [s. l.], v. 15, n. 34, p. 48–69, ago. 2020.
- BARBARESCO, Cleber Schaefer; COSTA, David Antonio da. Os métodos de ensino das escolas de aprendizes artífices: vestígios da constituição saberes para ensinar a partir da mobilizaçãodos saberes aritméticos. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [s. l.], v. 12, n. 5, p. 1–17, mai./jul. 2021.
- BARBARESCO, Cleber Schaefer; COSTA, David Antonio da. Os Saberes para ensinar e saberes a ensinar aritmética na Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catharina. **Revista diálogo educacional**, Curitiba, v. 18, n. 58, p. 890–921, jul./set. 2018.
- BARBARESCO, Cleber Schaefer, COSTA, David, Antonio da. Lugar, tempo, relação pedagógica: a Escola de Aprendizizes Artífices na perspectiva da Forma Escolar. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 10, n. 30, p. 01-449, 2019.
- BARBARESCO, Cleber Schaefer. **Saberes a ensinar aritmética na Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina (1909-1937) lidos nos documentos normativos e livros didáticos**. 2019. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- BRANDÃO, Marisa. Da Arte do Ofício à Ciência da Indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 17-30, set./dez. 1999.
- BRASIL. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Ministério da Educação**, Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.
- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. **Presidência da República**, Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 25 nov. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1909a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.



BRASIL. Decreto nº 7.749, de 11 de novembro de 1909. Crea nas Escolas de Aprendizizes Artífices, a que se refere o decreto n. 7.566, de 23 de setembro último, os lugares de professores dos cursos primários nocturnos e de desenho e das outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1909b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7649-11-novembro-1909-525418-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911. Dá novo regulamento ás escolas de aprendizizes artífices. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.417, de 9 de junho de 2011. **Presidência da República**, Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/L12417.htm. Acesso em: 25 nov. 2022.

CANDIDO, Francineuma Guedes *et al.* Educação para o trabalho: a Escola de Aprendizizes Artífices do Ceará. **Educação**, Santa Maria, v. 44, n. 1, p. 1–22, set./mai. 2019.

CARVALHO, José Murilo. A ortodoxia positivista no Brasil: um bolchevismo de classe média. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **O positivismo: teoria e prática: sesquicentenário da morte de Augusto Comte**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

COLOMBO, Irineu Mario. Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, n. e71886, 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofício nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

DARRÓZ, Lis Amanda; SCHELBAUER, Anaete Regina. A trajetória do método analítico para o ensino da leitura no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 25, p. 75- 85, mar. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4965/art07_25.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **Brasil Republicano**. Vol. 1: O Tempo do Liberalismo Excludente: Da Proclamação da República à Revolução de 30. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FRANCO, Sebastião Pimentel. **As escolas femininas de formação para o magistério no Espírito Santo: Primeira República**. 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2660>. Acesso em: 5 out. 2022.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, Karina Barra. Entre memórias e narrativas de vida desde a Escola de Aprendizizes Artífices em Campos dos Goytacazes (RJ). **Orfeu**, [s. l.], v. 7, n. 1, 2022.



GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. As Escolas de Aprendizizes Artífices e o ensino profissional na Velha República. **Revista Vértices**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 53–80, 2003.

LIMA, João Francisco Lopes de. Pestalozzi: o Romantismo e o nascimento da pedagogia social. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 47, p. 123-135, jan./jun. 2010.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. O Centenário de um Marco da Dualidade Educacional Brasileira: o Decreto das Escolas de Aprendizizes Artífices. **Trabalho necessário**, [s. l.], v. 7, n. 9, p. 1–5, 2009.

MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. **Recompondo memórias da educação**: a Escola de Aprendizizes Artífices do Ceará (1910-1918). Fortaleza: CEFET-CE, 1999.

MONTICELLI, Fernanda Ferreyro. **Processos de exclusão da/na escola no período da Primeira República (1889-1930) no Estado do Espírito Santo**. 2014. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2014.

MOURA, Elmha Coelho Martins. A Estátua Equestre de D. Pedro I e a Educação Matemática nas Escolas de Aprendizizes Artífices no Início da República. **Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)**, Rio Claro, v. 30, n. 56, p. 1244–1259, dez. 2016.

PIMENTEL, Elpidio. **Postillas Pedagógicas**. Vitória: [s.n.], 1923.

QUELUZ, Gilson Leandro. Escola de Aprendiz e Artífices no Paraná (1909-1930). **Tecnol. & Hum.**, ano 24, n. 39, jul./dez. 2010.

QUELUZ, Gilson Leandro. Método Intuitivo e o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba, v. 3, p. 96-114, 1998.

RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.2, n. 4, fev. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Gizelle Rodrigues dos; AZEVEDO, Márcio Adriano de. A Alimentação como Política Social ao Longo da História do IFRN: da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal à Escola Industrial de Natal. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica (Online)**, [s. l.], v. 2, n. 15, p. e7179–e7179, abr./mai. 2018.

SANTOS NETO, Amâncio Cardoso dos. Da Escola de Aprendizizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909 - 2009. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 2, p. 25-39, 2009.

SANTOS, Renato Marinho Brandão; SILVA, Jenifer Larissa Guedes da. Análise do Perfil



dos Aprendizes e Servidores da Escola de Artífices de Natal (1909-1937). **Holos**, Natal, v. 1, n. 1, p. 1–22, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHELBAUER, Analete Regina. A constituição do método do ensino intuitivo na Província de São Paulo (1870-1889). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Adivan High Tech, 2004. v. 1, p. 1-15.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. Ensino da leitura no Espírito Santo (1911-1930): uma análise das concepções de leitura, de texto e de linguagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracajú. **Anais [...]**. Aracajú: Universidade Federal de Sergipe, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Maria Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Francislene Rosas da *et al.* Trabalho Docente na Educação Profissional: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais e os Desafios do Ensino Verticalizado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica (Online)**, [s. l.], v. 2, n. 19, p. e9769–e9769, 2020.

SILVA, Juan Carlo da Cruz; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de. História do ensino industrial no Brasil: uma análise historiográfica da obra de Celso Suckow da Fonseca. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019.

SOARES, Manoel de Jesus A. As Escolas de Aprendizes Artífices e suas fontes inspiradoras. **Fórum educacional**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p. 69-77, 1981.

SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. **Cadernos CEDES**, v. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago. 2005.

Recebido em: 08 de dezembro de 2022
Aceito em: 16 de outubro de 2023