

Lugar, tempo, relação pedagógica: a Escola de Aprendizizes Artífices na perspectiva da *Forma Escolar*

Place, time, pedagogical relationship: The School of Artisan Apprentices from the perspective of the School Shape

Cleber Schaefer Barbaresco¹

David Antonio Costa²

Resumo

Neste artigo tem-se como propósito compreender como a organização e estruturação dos *saberes a ensinar* aritmética, presentes no curso primário das Escolas de Aprendizizes Artífices (EAAs), contribuiu para a proposta do projeto político e pedagógico ao qual essas escolas se associavam. Para tanto, são utilizadas a concepção de *forma escolar*, apresentada no texto de Vincent, Lahire e Thin (2001), para compreender o projeto político e pedagógico associado às escolas, e a categoria conceitual *saberes a ensinar*, desenvolvido por Hofstetter e Schneuwly (2017), para observar e analisar os *saberes a ensinar* aritmética que permeiam a *relação pedagógica* que se institui no curso primário das EAAs. Na perspectiva de uma pesquisa historiográfica, são tomadas como fontes primárias os decretos e os relatórios ministeriais, no período de 1909 e 1926, emitidos pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Dentre os resultados, pode-se verificar que projeto político e pedagógico associado às EAAs tinha por propósito uma dicotômica formação: profissional, fornecendo elemento para a prática de um ofício, e geral, escolarizando e inculcando hábito pelo trabalho. Além disso, se observa que os *saberes a ensinar* aritmética são escolhidos de forma a contribuir para essa dicotômica formação.

Palavras-Chave: História da Educação Matemática. Escola de Aprendizizes Artífices. Saberes a ensinar aritmética. Forma escolar.

Abstract

In this paper it's aimed to understand how the organization and structuring of the *knowledge to teach* arithmetic found in the primary course of the Escolas de Aprendizizes Artífices (EAAs - Schools of Artisan Apprentices)

¹ Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: cleberbarbaresco1@gmail.com.

² Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor associado do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. Professor credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnologia da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: david.costa@ufsc.br.

contributed to the proposition of the political and pedagogical project to which these schools were associated. Therefore, it's used the theoretical concept of *school shape*, presented in the work of Vincent, Lahire and Thin (2001), to comprehend the political and pedagogical project associated to the schools, and the conceptual category of *knowledge to teach*, developed by Hofstetter and Schneuwly (2017), to observe and analyze the *knowledge to teach* arithmetic that permeate the *pedagogical relation* instituted in the primary course of the EAAs. In the perspective of a historiographical research, the ministerial decree and reports are taken as primary fonts, in the period of 1909 and 1926, issued by the Ministry of Agriculture, Industry and Commerce. Between the results, it's possible to verify that the political and pedagogical project associated to the EAAs has the purpose of a dichotomous formation: professional, providing the elements to the practice of a occupation, an general, schooling and inculcating habit by the work. It was found that the *knowledge to teach* arithmetic are chosen as a way to contribute to that dichotomous formation.

Keywords: History of mathematics education, School of Artisan Apprentices, Knowledge to teach arithmetic, School Shape.

Introdução

A partir do estudo de Fonseca (1986), sobre a história do ensino industrial no Brasil, é possível constatar que o ensino profissional faz parte da história da educação brasileira desde o período da colônia. De acordo com Barbaresco (2019), em tempos do império de D. Pedro II, o governo cria instituições como o Asilo dos Meninos Desvalidos com a intenção de atender o propósito de oferecer a juventude, em condições de vulnerabilidade social, acesso à educação. Ainda, de acordo com o autor, na república o ensino profissional vem a se tornar um projeto maior, em que discussões acerca de sua oferta entram na pauta de discussão do setor político e econômico, a partir do Congresso de Instrução, ocorrido em 1906, no Rio de Janeiro.

Segundo Nagle (1976), no início da Primeira República surgem tensões entre dois modelos sociais agrário-comercial e urbano-industrial. Essa tensão, segundo o mesmo autor, faz o modelo social “urbano-industrial” assumir um patamar de destaque fazendo com que novos padrões culturais sejam formulados e disseminados por aqueles que defendem este novo modelo social e econômico. Portanto, as primeiras décadas da primeira República são marcadas por um quadro de transformações nos níveis sociais, políticos e econômico. A criação das Escolas de Aprendizes Artífices

(EAAs), em 1909, está inserida neste contexto de consolidação de mudança de paradigma social, político e econômico. Sendo assim, de algum modo estas escolas são criadas a partir de uma demanda que passa a surgir neste novo modelo de sociedade, que solicita, por parte do Estado, a instituição um ensino profissional que atenda aos propósitos deste novo modelo social.

O Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, cria nas capitais dos estados da república as EAAs, dando início a uma rede de escolas voltadas para o ensino profissional. Este documento organiza o ensino profissional em três cursos: primário, de desenho e as oficinas. Todos os cursos ocorreriam de forma concomitante ao longo de quatro anos, período de duração para a formação profissional. Portanto, este curso tinha como um dos seus propósitos oferecer a escolarização, de grau primário, aos jovens que ingressavam na instituição. Em 1937, com promulgação da Lei nº 378, de 13 de janeiro, que dá uma nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública, as EAAs passam a ser denominadas de Liceu Industrial. De acordo com o artigo 37 desta lei, os liceus industriais seriam “destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus” (BRASIL, 1937). Ainda que o artigo não expresse com clareza é possível perceber, pelo conjunto de disciplinas oferecidas, que os Liceus Industriais deixam de oferecer o ensino primário (finalidade das EAAs) e assumem características de um ensino de grau secundário. Além disto, a nomenclatura Liceu remete a uma instituição de grau secundarista (BARBARESCO, 2019). Com a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942) o ensino profissional passa ser de caráter secundário:

Art. 1 Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é de ensino, **de grau secundário**, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca (BRASIL, 1942, grifo nosso).

As EAAs se constituem como uma rede federal de ensino técnico-profissional compostas de escolas que teriam como propósito oferecer aos jovens brasileiros, no período republicano, uma formação profissional, a partir da aprendizagem de um ofício e uma formação geral de grau primário.

Em 1937, percebe-se uma mudança, no âmbito legislativo, que aproxima a formação geral dessas instituições a um ensino de grau secundário. Esta mudança se consolida com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, instituída pelo Decreto nº 4.073, de 1942.

A transição de ensino profissional de nível primário para um ensino industrial de nível secundário não ocorre de forma repentina. No decorrer da história das EAAs, entre 1909 a 1937, sucessivos decretos³ são publicados com novos regulamentos e mudanças na organização do seu ensino. Esses decretos tinham como propósito melhorar a qualidade de ensino das EAAs (SOARES, 1982). As alterações com maiores efeitos ocorrem com a publicação, em 1926, do Documento de Consolidação dos Dispositivos Concernente às Escola de Aprendizes Artífices. Este documento é resultado de um movimento reformista do ensino profissional brasileiro que se inicia em 1920, com a criação de uma comissão, coordenada por João Luderitz, com a finalidade de reformular o ensino profissional das EAAs. Como resultado promove mudanças quanto à organização do ensino dessas escolas, em que estabelece uma estrutura curricular única com disciplinas de nível secundário, o que vai imprimir, segundo Queluz (2000), um sentido secundarista ao ensino profissional das EAAs.

As EAAs são criadas em um momento em que o Brasil atravessa uma significativa mudança em âmbito social, político e econômico, ou seja, a instauração de um novo paradigma. De acordo com Cunha (2000), as transformações sociais, políticas e econômicas que ocorrem na Primeira República criam um contingente populacional urbano desocupado. Para o Estado brasileiro os jovens sem escolaridade tornam-se presas fáceis para o mundo da desordem, juntando-se ao grupo dos desocupados, tornando-se um problema social, político e econômico. As EAAs são criadas em torno desta discussão, visto que, são pensadas como um sistema de ensino abrangente, situadas nas capitais de cada estado, com o propósito de oferecer aos jovens um ensino profissional. A proposta destas escolas, além de oferecer uma qualificação profissional ao jovem, era criar condições que pudesse regenerá-lo através da educação para o trabalho. Esta pedagogia

³ Decretos ns. 7.566, 7.649 e 7.763, de 1909, nº 9.070, de 1911 e nº 13.064, de 1918.

corretiva, em que se busca inculcar valores e comportamentos que estejam de acordo com uma dada sociedade, associa-se ao ensino profissional desde o período colonial, quando o Estado aplicava uma formação compulsória, aprisionando os jovens órfãos, abandonados e os considerados desvalidos (que viviam em condições de miséria).

A criação das EAAs pode ser percebida como um movimento em que o Estado traz para a sua tutela a responsabilidade de qualificar os jovens em vulnerabilidade social, com a proposta de trazê-los para uma condição de civilidade. Sendo assim, essas escolas se configuram como um *lugar específico* e com um *tempo específico* para aprendizagem de uma profissão, viabilizando sua regeneração social. Isto possibilita construir uma narrativa histórica sobre a EAAs a partir da concepção da *forma escolar*. Esta narrativa permite compreender o projeto político e pedagógico⁴ desta rede de escolas e como elas estruturam e organizam o seu processo de ensino em torno do objetivo de formação geral e profissional. Entretanto, deseja-se ser mais pontual. Tem-se como propósito neste artigo responder o seguinte questionamento: **Como os saberes a ensinar aritmética, sob concepção da forma da escolar, presentes no curso primário da Escola de Aprendizizes Artífices contribuem para o projeto político e pedagógico desta instituição?** Para este objetivo, discute-se a concepção de *forma escolar* e *saberes a ensinar*; são analisados os elementos que estruturam a *forma escolar* associada à EAAs; se observa e pondera, sob a lente da *forma escolar*, como as concepções de *lugar específico* e *relação pedagógica* contribuíram para se estabelecer e estruturar os *saberes a ensinar* aritméticos do curso primário da EAAs.

Considerações teórico-metodológicas: a *forma escolar* e os *saberes a ensinar*

Ao se estudar a história do ensino técnico-profissional no contexto brasileiro, a partir de autores como Cunha (2000), Soares (1981; 1982) e

⁴ Optamos por utilizar esta expressão projeto político e pedagógico, pois compreendemos que a *forma escolar* está associada a um empreendimento de ordem pública, tendo o Estado como líder. Será nas ações pedagógicas das escolas que ele [o Estado] alcançará os objetivos do seu empreendimento, desenvolver uma nova ordem urbana em que os indivíduos que participam dela passam a se sujeitar ao estado de forma racional, através de um novo modelo social.

Fonseca (1986), que se configuram como literaturas consolidadas, é possível observar que a aprendizagem de um ofício ocorre em espaços próprios para formação profissional. Sendo assim, a transmissão de saberes de um ofício deve seguir a lógica de uma instituição de ensino. Essa lógica de transmissão de saberes de uma profissão remete a concepção da *forma escolar*, desenvolvida por Guy Vincent, com contribuições de Vincent, Lahire e Thin (2001), a partir de uma análise sócio-histórica da constituição da escola na França. Esta concepção indica que a atividade de aprender se modifica com o surgimento de *lugares específicos* para aprendizagem como, por exemplo, a escola. Antes do surgimento desses lugares o jovem aprendia no “ver-fazer” e “ouvir-fazer”, a partir do mimetismo, pautada em uma relação pessoal com a afetividade entre mestre e aluno. Entre os séculos XVI e XVII, Vincent, Lahire e Thin (2001) observam mudanças na atividade de aprender, caracterizada por uma relação de impessoalidade, posta por meio de regras. À vista disso, surge uma nova relação entre mestre e aluno, denominada de *relação pedagógica*. Além disto, nos *lugares específicos*, nota-se a presença de um *tempo específico*, isto é, o tempo da aprendizagem e da formação, que coexistem com outros tempos.

Vincent, Lahire e Thin (2001) descrevem que a partir do século XVII são criadas escolas que atenderiam “todas as crianças”, sem distinção de classe ou grupo social. A *forma escolar* vai participar deste empreendimento de ordem pública (partindo do estado) em colocar todas as crianças na escola de modo que nelas possam inculcar uma nova submissão, adquirindo sua obediência, por meio das “civilidades”. Sendo assim, a *forma escolar* desnaturaliza práticas escolares e as aproxima de uma configuração sócio-histórica associada a um projeto político e pedagógico, visto que, é uma preocupação de ordem pública que coordena o desenvolvimento das escolas urbanas.

Esta concepção, segundo Vincent, Lahire e Thin (2001), se situa em uma perspectiva sócio-histórica da educação, e se distancia de outras perspectivas como, por exemplo, as pesquisas que usam o sentido etimológico, que criam paralelos entre sistemas de ensino/escola e a *paidéia* da antiga Grécia, também, entre os pedagogos com os *paidagogos* de Atenas

do século V. Distancia-se, ainda, daquelas pesquisas que seguem uma linha teológica, que associam o desenvolvimento da educação a partir do que foi organizado pela Igreja, estabelecendo uma ideia de um encadeamento contínuo. Para os autores, os trabalhos nestas perspectivas estão expostos a anacronismos, ainda que elas tenham sua validade científica preservada. Entretanto, neste texto, a análise-histórica que se estabelece a partir da perspectiva sócio-histórica busca produzir cortes, ou ainda, continuidade inesperadas. É a partir de “cortes” que se busca desnaturalizar a relação pedagógica, vista não mais como uma relação social natural, mas como algo intencionalmente produzido a partir da institucionalização de uma configuração espaço-temporal. Em outras palavras, a relação pedagógica passa a se organizar em espaços (*lugar específico*) e tempos (*tempo específico*) que vão se estruturar em torno do projeto político e pedagógico, que é a escolarização da criança, visando à inclusão desta em uma dada sociedade a partir da sua submissão espontânea e racional ao Estado. Por este motivo, a educação do jovem, na perspectiva da *forma escolar* passa a ser vista como um empreendimento de ordem pública.

De acordo com Vincent, Lahire e Thin (2001), no fim do século XVII são criadas as escolas, como um espaço destinado a “todas as crianças”, onde serão transmitidos “saberes”. A escola se apresenta como um espaço que se destaca na paisagem e organização urbana do século XVII, isto porque ganha autonomia, se distinguindo de outros espaços de práticas sociais, bem como um ambiente separado das atividades de produção, de passagem obrigatória para todos os jovens. Com isso, a lógica de transmissão dos saberes a partir do “ver-fazer” e “ouvir-fazer” dá lugar a uma transmissão estruturada a partir da cultura do escrito, ou seja, da linguagem, que organiza e estrutura o que é ensinado (conteúdos) e como deve ser ensinado (métodos) e etc. A missão formativa da escola vai determinar o que se deve ensinar, ou seja, os conteúdos. Dito isso, o jovem deveria se apropriar dos saberes que serão prescritos, ou seja, aqueles que devem ser transmitidos para as novas gerações. Esses saberes são traduzidos na forma de planos de aula, livros didáticos, currículos e etc, isto é, são sistematizados de forma que possam ser apropriados da melhor forma. Tais materiais, que são

temporais, ou seja, servem a sua época, representam de alguma forma, a diversidade de ação e pensamento esperados na vida adulta, de modo que o que é aprendido está estruturado e planejado para que o jovem possa mobilizá-los na vida exterior dos muros da escola. Diante disto, este lugar busca instituir uma representação de mundo, em que o aprendiz pode realizar questionamentos sobre situações do cotidiano, mobilizar conhecimentos para resolver situações-problema e errar, sem sofrer as consequências de uma prática real, a partir da formalização das condições de ensino-aprendizagem.

Na concepção da *forma escolar* a escola está ligada a existência de *saberes objetivados*. Entendidos como um conjunto de saberes que devem ser transmitidos e conquistaram um status social na/pela escrita. A objetivação dos saberes resulta de um trabalho de classificação, divisão, articulação, estabelecimento de relações, comparações, hierarquização etc. (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001) que permeiam a *relação pedagógica*. Sendo assim, além de designar o modo de relação entre professor (mestre) e aluno (aprendiz), a *forma escolar* também designa a relação que se estabelece com os objetos a serem apreendidos e o objetivo formativo geral. Diante do que foi posto, percebe-se que a escolha dos saberes que devem ser transmitidos para gerações futuras não é deliberada, ela emana da relação entre objeto e objetivo. Por exemplo, os saberes associados às ações de leitura, escrita e cálculo assumem uma posição privilegiada na sociedade em relação aos saberes relacionados a ações de cozinhar, de nadar, de jogar e etc., pois o saber ler, saber escrever e saber contar constituem um conjunto de saberes exigidos em várias camadas da sociedade e que são mobilizados para ações que alimentam as engrenagens do Estado (HÉBRARD, 1990). Desse modo, saber ler, escrever e contar é o que qualifica um indivíduo como um cidadão produtivo para o Estado. Entretanto, não são quaisquer textos que são utilizados para ensino da leitura, ou ainda, qualquer conteúdo para cálculo. O ensino da leitura, escrita e cálculo são organizados a partir da seleção de conteúdos pela qualidade estética e moral e são estruturados de forma que permitam a sua apropriação, ou seja, aqueles que são capazes de inculcar valores, comportamentos e atitudes a uma dada sociedade.

A concepção de *forma escolar* permite compreender então que há traços comuns entre as práticas escolares das instituições de ensino e, também, particularidades que correspondem ao objetivo formativo de cada escola. Em busca desta compreensão, é preciso analisar os elementos que estruturam a *forma escolar*, uma vez que a tríade *lugar e tempos específicos e relação pedagógica* se ajusta ao projeto político e pedagógico maior, que é incluir o indivíduo a uma dada sociedade, a partir a sua submissão racional e “natural” ao Estado, tendo como propósito a sua escolarização. Para tanto, é indispensável uma análise minuciosa da estrutura e organização do ensino dessas instituições, bem como, a escolha dos saberes prescritos.

Entende-se que a concepção *forma escolar* permite compreender o papel social dos saberes em torno do projeto político e pedagógico da escola, entretanto não é suficiente para captá-los e analisá-los. Diante disto, para captar e analisar tais saberes são utilizados como ferramental teórico-metodológico a categoria conceitual *saberes a ensinar*, desenvolvida por Hofstetter e Schneuwly (2017)⁵, considerados pelos autores como um conjunto de *saberes objetivados*, isto é, um conjunto de enunciados que formam um “objeto de uma valorização social sancionada por uma atividade de transmissão-comunicação” (BARBIER, 1996, p. 9 *apud* HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 131).

Nesse sentido, os *saberes a ensinar* são concebidos como “objetos do trabalho do professor” (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 131), isto é, saberes referidos da profissão docente. A partir disto, entendemos que tais saberes pertencem também ao processo de ensino, visto que, os objetos de ensino são, também, os objetos do trabalho docente. Como os *saberes a ensinar* são constituídos de *saberes objetivados*, então não se trata de discutir quais saberes são ensináveis, mas aqueles que sócio historicamente adquiriram algum tipo de valor social de modo a serem considerados como um objeto a ser aprendido, ou ainda, o que o professor deve ensinar.

⁵ Este capítulo é originário do texto Introduction – Savoirs em (trans)formation – Au coeur des professions de l’enseignement et de la formation. In: Rita Hofstetter; Bernard Schneuwly (éds) (2009). *Savoirs en (trans)formation – Au coeur des professions de l’enseignement et de la formation*. Bruxelles: Éditions De Boeck université, p. 7-40, traduzido e adaptado para o português por Viviane Barros Maciel e Wagner Rodrigues Valente (HOFSTETTER; VALENTE, 2017, p. 113, nota de rodapé 97).

Segundo Barbaresco e Costa (2018), os *saberes a ensinar* estão associados à instituição de ensino, pois de alguma forma são essas instituições que definem o que se deve ensinar. Sendo assim, a lógica de organização e escolha dos *saberes a ensinar* permite compreender a caracterização desses saberes escolares sob o viés da instituição de ensino. Dessa forma, os *saberes a ensinar*, a partir da sua associação com os *saberes objetivados*, podem ser entendidos como:

[...] saberes formalizados que se encontram materializados de alguma forma nos livros, **documentos normativos de ensino**, planos de aula, cadernos escolares, etc. Na visão desses autores (*Hofstetter e Schneuwly*), **esses materiais fazem parte do cotidiano e dos afazeres pedagógicos e encontram-se presentes nas atividades de transmissão-comunicação feitas pelos docentes** (BARBARESCO, COSTA, 2018, p. 899, grifos nosso).

Sendo assim, é a partir dos relatórios ministeriais, emitidos pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, órgão ao qual as EAAs estavam subordinadas, e os Decretos que regulamentavam estas instituições que se busca explorar os movimentos estruturação e reestruturação do ensino profissional que estabelece nessas escolas. Nesses documentos examina-se a regulação e organização do lugar, do tempo e das relações pedagógicas que se instituem nessas escolas, ao longo de sua história. Devido à natureza dos relatórios ministeriais, que retratam as dinâmicas em torno de sua administração, é que se pretende captar as escolhas dos *saberes a ensinar* aritmética e os sentidos dados a eles de modo que pudessem atender aos propósitos do projeto político pedagógico maior das EAAs. Os relatórios ministeriais e decretos são as fontes primárias analisadas sob a lente dos *saberes a ensinar* de Hofstetter e Schneuwly (2017). A dissertação de Barbaresco (2019), que trata do ensino de aritmética da Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina, e as literaturas consolidadas (CUNHA, 2000; NAGLE, 1976; QUELUZ, 2000; SOARES, 1982) sobre o ensino profissional são utilizadas neste artigo como fontes secundárias das quais são extraídas informações que contribuem para a construção dessa análise.

É importante ressaltar que este artigo se alinha a História da educação matemática. Segundo Valente (2013), a História da educação matemática é

um tema da História da Educação. Desse modo, as pesquisas em História da educação matemática estão voltadas para a produção de uma narrativa histórica sobre o passado da educação matemática, mais especificamente, para busca de uma compreensão histórica do ensino de matemática, da formação dos professores que ensinam matemática e do trajeto da constituição da matemática escolar. Assim, neste artigo, dentro de suas limitações, busca-se contribuir para a construção da narrativa no que tange a história do ensino de matemática do ensino profissional, mais especificamente das EAAs.

A escola de aprendizes artífices sob a concepção da *forma escolar*

As Escolas de Aprendizes Artífices são criadas em 1909 a partir do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro, assinado pelo presidente Nilo Peçanha. Elas são instaladas nas capitais dos estados, desde que seus governadores cedessem prédios para isso. É possível perceber um esforço conjunto entre União e Estados para estabelecer essa rede de escolas que, de alguma forma, se constituiu como um sistema educativo amplo, de abrangência nacional, com o propósito de oferecer o ensino profissional para os jovens.

Este primeiro decreto aponta vários aspectos em torno da organização do *lugar e tempo específicos* e o projeto político e pedagógico dessas escolas. De acordo com o documento, em seu preâmbulo, apontam-se as motivações da criação de tais escolas:

Que o **augmento 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 fazel-os 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 Republica formar cidadãos uteis á Nação** (BRASIL, 1909a, p. 1, grifos nosso).

Os pontos destacados mostram com clareza as motivações sociais para a criação das escolas. Como foi dito na seção anterior, o aumento populacional, principalmente nas capitais dos estados gerou um contingente populacional urbano de desocupados. Este contingente torna-se um problema para as gerações futuras, uma vez que acaba atraindo também os jovens. Desta forma, o decreto mostra que o estado atribui a si o dever de

afastar os jovens daquilo que o documento descreve como “ociosidade ignorante” e “escola do vício e do crime”.

Os jovens que se encontrassem em condições de vulnerabilidade social, denominados no preâmbulo como “desfavorecidos de fortuna” tinham preferência à admissão das EAAs os. Em geral, eram filhos de operários, que pertenciam à classe proletária. Esse direcionamento da escola é apontado, pelos autores Soares (1982) e Cunha (2000), como uma das razões que atribui às EAAs um sentido assistencialista. Para os autores, esse sentido permanece ao longo de toda a história destas escolas, mesmo após o movimento reformista que se iniciou em 1920.

No preâmbulo do decreto citado se percebe que o propósito dessas escolas era oferecer aos “desfavorecidos de fortuna” um preparo técnico e intelectual. Para tanto, segundo o Art. 2º, este preparo, que levaria a formação de operários e contra-mestres, seria por meio de um “ensino prático” e transmissão de “conhecimento técnicos” (BRASIL, 1909a). Entende-se que esta orientação torna as EAAs um espaço de transmissão de saberes e saber-fazer.

O Decreto nº 7.566 aponta ainda que outro propósito da escola seria “fazer os jovens a adquirir hábitos de trabalho proficuo”, de modo que isto lhe afastasse da “ociosidade ignorante” e “escola do crime”. Para Cunha (2000) este propósito se apresenta como uma pedagogia corretiva em que se imprimi na escola um sentido para além do propósito de qualificar os jovens, isto é, de inculcar nestes jovens bons hábitos e gosto pelo trabalho. Com isso, tem-se um indício do projeto político e pedagógico do Estado associado às funções das EAAs. Compreende-se que a “ociosidade ignorante” aponta para um aspecto que permeava a sociedade no período de criação dessas escolas. Esta sociedade, que se apresenta, valorizava a escolarização, sendo assim, os menos escolarizados ficavam a margem da sociedade, vivendo em ociosidade, dificultando seu acesso a ela. Como consequência, restava a esse público sem estudo render-se as mazelas dessa sociedade como, por exemplo, uma vida de vícios e de transgressões. Para que a realidade mudasse era preciso atacar sobre as sementes dos futuros homens da nação, ou seja, os jovens. Era necessário então oferecer um espaço que

permitisse não apenas a escolarização, mas também que pudesse inculcá-los nos hábitos de trabalho. Sendo assim, se compreende que o projeto político e pedagógico das EAAs está assentado em uma educação pelo trabalho. É em torno desta proposta que passa-se a analisar como se organiza e se estrutura esse *lugar e tempo específico*.

O Decreto n. 7.566, permite apreender a organização e estrutura do ensino profissional. No preâmbulo do decreto se define o ensino profissional primário. Aqui é possível destacar o grau de instrução que essas escolas ofereceriam, ou seja, ensino de grau primário. Ainda, o decreto estabelece que a formação profissional se dê por meio de três cursos: primário, destinados aos alunos que não souberem ler, escrever e contar; de desenho, para todos aqueles alunos que carecerem dessas disciplinas; e as oficinas, na busca pela aprendizagem de um ofício. De acordo com Barbaresco (2019), as EAAs se caracterizavam por um lugar dicotômico que institui duas formas de aprendizagem, logo duas formas de formação: profissional, com a aprendizagem de um ofício, e geral, a partir da sua escolarização. Dito isto, o ensino profissional se organizava em dois propósitos formativos: profissional e geral. Essa organização dialoga com o projeto político e pedagógico a que essas escolas se associam. É importante oferecer a sociedade jovens com o mínimo de escolaridade, ensinando-lhes ler, escrever e contar, sendo que este papel foi atribuído ao curso primário. Já a aprendizagens do ofício traria os hábitos de trabalho, além da qualificação profissional. Sendo assim, ao saírem das escolas os jovens estariam capacitados a se inserirem a dada sociedade. Dessa forma, se pode descrever que as EAAs se estruturavam como um *lugar específico* para se adquirir uma escolarização, uma qualificação profissional e inculcar novos valores como, por exemplo, hábitos para o trabalho.

Entende-se que Vicent, Lahire e Thin (2001) ao estabelecerem a discussão do *tempo específico* procuram associar ao que denominaremos de tempo de aprendizagem. O Decreto n° 7.566 permite observar alguns aspectos de como esse tempo se estruturava nas EAAs. O Art. 3º, do decreto, indica que os alunos frequentariam as oficinas, para a aprendizagem de um ofício, das 10 horas da manhã até às 4 horas da tarde. O mesmo documento

orienta que o curso primário e de desenho ocorreriam no período noturno. É no Decreto nº 7.763, de 23 dezembro de 1909, que é possível encontrar o horário de funcionamento desses cursos, das 5 horas da tarde até às 8 horas da noite. Ainda de acordo com o decreto, os cursos (primário, desenho e oficinas) ocorreriam de forma concomitante ao longo de 4 quatro anos, período de formação profissional. Já o Decreto nº 13.064, de 12 junho de 1918, mostra que a aprendizagem dos alunos estava baseada em um ensino graduado, divididos em 1º, 2º 3º e 4º ano. O documento não faz orientações quanto ao funcionamento dos cursos primário e de desenho, que leva a concluir que tal organização ficaria a cargo de cada escola. Ainda que a indicação do ensino graduado apareça citada apenas no decreto de 1918, isto é, nove anos após o Decreto nº 7.566, de 1909, segundo os trabalhos de Barbaresco (2019) e Queluz (2000), baseados nos relatórios dos diretores dessas escolas, há elementos que apontam para o ensino graduado desde a criação dessas escolas. Diante do que foi posto, o *tempo específico* instituído nas EAAs está fundamentado em um ensino graduado, sendo que a cada ano o aluno teria um tempo para a aprendizagem das oficinas (matutino) e dos cursos primário e de desenho (noturno). Ainda que essa fosse a orientação presente nos Decretos ns. 7.566 e 7.763, de 1909 e 9.070, de 1911, o trabalho de Barbaresco (2019) mostra, a partir da análise de programas do curso primário presentes no relatório de diretor João Cândido Silva Muricy, de 1920, que o curso primário e de desenho da EAAs de Santa Catarina passam a ser ministrados no período matutino. Isto aponta para possíveis cenários diferentes do proposto pelos documentos normativos.

A partir dos Decretos ns. 7.566 e 7.763, de 1909, é importante sublinhar que, apesar do regime de externato, os alunos eram mantidos nas escolas na maior parte do tempo do dia. Essa longa permanência dos jovens na instituição torna possível à instituição de *lugar específico* para a formação profissional e geral, que se dá de forma concomitante, em quatro anos. Entretanto, compreende-se que tal permanência também contribui para a aplicação da pedagogia corretiva, visto que, a escola teria a tutela dos jovens por um tempo maior. Isto é, o *tempo específico* que se institui nessas escolas aponta para um propósito dual, viabilizar o ensino profissional, ofertando a

formação profissional e geral, e a educação pelo trabalho, inculcando novos valores.

Ao se analisar os Decretos ns. 7.566 e 7.763, de 1909, o de nº 9.070, de 1911, e o de nº 13.064, de 1918, e os relatórios emitidos pelo Ministério da Agricultura Indústria e Comércio, no período de 1909 a 1918, é possível verificar que o projeto político e pedagógico para as escolas não sofre alterações, ou seja, elas continuam com o propósito de aplicar uma educação pelo trabalho. As orientações de um “ensino prático” e aquisição de “conhecimentos técnicos” continuam presentes no texto de todos os decretos como sendo base para a formação profissional. Entre os sucessivos decretos, observam-se mudanças quanto às organizações internas da escola. Por exemplo, o Decreto nº 7.763, de 23 de dezembro de 1909, vai trazer um anexo denominado de Instruções do Ensino⁶, onde se encontra um conjunto de normas e regulamentos para o ensino. O Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911, estabelece uma organicidade para o ano letivo; cria a função de professor adjunto; define as competências dos professores e etc. O Decreto nº 13.064, de 1918, torna obrigatório o curso primário para todos aqueles que não apresentassem certificação de conclusão do ensino elementar expedido pelos estados e municípios; cria um segundo curso primário (noturno) para atender alunos maiores que 16 anos, isto é, que estão fora da idade de ingresso da escola. Segundo Cunha (2000) e Soares (1982), os decretos supracitados buscam melhor estruturar o trabalho das EAAs trazendo qualidade para o ensino profissional de acordo com sua proposta maior. Ainda de acordo com os autores, essas mudanças apontam para a constituição de um movimento reformista que é instituído em 1920 com a criação de uma comissão que tinham a finalidade de avaliar o ensino profissional das EAAs.

De acordo com Cunha (2000) nas primeiras décadas da Primeira República a economia baseada na manufatura ainda era predominante, entretanto com o passar dos anos, com a inserção das máquinas no meio de produção, a economia sai do espectro manufatureiro para o industrial. Com

⁶ Este documento é um anexo do Decreto n. 7.763 de 23 de dezembro de 1909 (BRASIL, 1909c). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182545> Acesso em: 07 nov. 2019.

isso, Nagle (1976) aponta para a constituição de uma sociedade industrial, que exigia de seus indivíduos uma qualificação profissional. Entretanto, a criação das EAAs parece não se adaptar desde o início a esta nova realidade social e econômica. As ofertas das oficinas ainda estavam ligadas a uma economia baseada na manufatura. Esse atraso das EAAs e a falta de um currículo unificado são considerados por Cunha (2000) como um dos motivos para o mau funcionamento das escolas.

De acordo com relatório ministerial de 1920, uma comissão é montada para avaliar e sugerir mudanças no ensino profissional das EAAs. Esta comissão foi denominada de Serviço de Remodelação de Ensino Profissional Técnico. Além de avaliar, o Serviço de Remodelação teve como finalidade propor mudanças no ensino profissional, que dá início a um plano de industrialização das escolas. Esse plano previa a construção de novos prédios para as escolas, ampliação de alguns já existentes, o aparelhamento das oficinas com máquinas, ferramentas, aparelhos mecânicos, instrumentos e utensílios. É possível notar um movimento que visava tornar as escolas um ambiente mais próximo das indústrias, tornando as oficinas menos manufatureiras e mais com aspectos industriais. Isto posto, percebe-se que esse movimento incorpora nas escolas um outro aspecto ao projeto político e pedagógico: formar um cidadão qualificado de acordo com o paradigma de uma sociedade industrial. Era preciso adaptar as escolas que pudessem incorporar as práticas sociais dessa sociedade, pautadas em conhecimentos científicos. Por isso, ao ensino foram incorporados livros e revistas que pudessem trazer acesso, tanto a professores quanto aos alunos, dos conhecimentos científicos que circulavam na época.

No relatório ministerial de 1920 pode ser observada a primeira proposta de reformulação do ensino profissional. Na proposta deveria haver uma distinção entre o ensino elementar, voltado para os alunos analfabetos, e o ensino técnico profissional, para os demais letrados. A orientação era para que os alunos analfabetos cursassem o ensino elementar nos dois primeiros anos de ingresso na EAAs. Após o ensino elementar, nos três a quatro anos seguintes, os alunos frequentariam o curso técnico. Nessa proposta inicial também foi apresentado o esboço de um currículo com as disciplinas que

formavam o ensino teórico-prático dos cursos técnicos. Segundo Soares (1982), essa primeira proposta foi colocada em prática em algumas escolas.

De acordo com Nagle (1976), uma segunda proposta é apresentada pelo Serviço de Remodelação em 1923. Nessa proposta, João Luderitz teria proposto um currículo de seis anos para o ensino profissional, dividido em dois tipos de cursos: curso de adaptação, de três anos e o curso técnico profissional nos três anos seguintes. Durante o curso de adaptação, os alunos seriam alfabetizados nos dois primeiros anos. Paralelo a isso, os alunos frequentariam as oficinas para realizarem trabalhos de couro e tecidos. No terceiro ano do curso de adaptação os alunos se dedicariam aos trabalhos manuais de madeira, chapa de metal e massa plástica. Passado o curso de adaptação no curso técnico profissional o aluno escolheria um ofício para se especializar. Essa segunda proposta, como também a primeira, muda a lógica de transmissão dos saberes. Na concepção inicial a transmissão dos saberes técnicos e científicos ocorriam concomitantemente por meio dos cursos primário, de desenho e as oficinas, no intervalo de quatro anos. Na nova proposta a transmissão dos saberes se pauta em um currículo dividido em dois cursos: “curso de adaptação” e “curso técnico-profissional”. Compreende-se que cada curso teria seu conjunto de disciplinas que seriam ministradas ao período de seis anos. Sendo assim, se observa uma mudança significativa em torno do *tempo específico*, isto é, sobre o tempo de aprendizagem. Entretanto, a dicotomia entre a formação geral e profissional ainda permanece na estrutura das EAAs.

As propostas de 1920 e 1923 são a base para a construção de um novo ensino profissional e que implicou na elaboração do documento de Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, validada por meio da portaria 13 de novembro de 1926. Este documento vem a complementar o decreto em vigor de nº 13.064, de 1918. Nesse documento o ensino profissional foi dividido em duas formas: ensino elementar e complementar. Nessa proposta, como é abordado na seção seguinte, o ensino complementar está estruturado na forma de disciplinas, aquelas presentes no ensino secundário. Para Queluz (2000), a inserção dessas disciplinas, típicas do ensino secundário, é uma forma de aproximar

o ensino profissional a um ensino de grau secundário. Entretanto, essa ideia não foi bem aceita pelo governo federal que manteve a formação dos alunos em nível primário.

A tentativa de aproximar o ensino profissional ao ensino de grau secundário aponta para outro objetivo do Serviço de Remodelação; afastar o ensino profissional de uma concepção mais assistencialista, baseado na regeneração do jovem pelo trabalho, e trazendo para ele uma conotação mais científica que se determinada pela “nova” forma de transmitir os saberes. É possível observar no Documento de Consolidação que a atividade de aprender é repensada e reestruturada, o que provoca mudanças quanto às concepções de *lugar* e *tempo específico*. Na concepção das EAAs o *lugar* e o *tempo* eram pensados a partir de uma proposta de educação pelo trabalho, ofertando uma escolarização e inculcando aos alunos novos hábitos (valores). Isso torná-los-iam indivíduos civilizados que pudessem se inserir na sociedade que valorizava a escolarização. Com a instituição da comissão, os propósitos parecem apontar para um novo modelo social, uma sociedade industrial pautada em conhecimentos científicos. Sendo assim, se tem a proposta de educar a partir da preocupação em formar caráter: aprimorar o indivíduo passa a dar lugar a uma de ideia de instrução, em que a preocupação é transmitir novos conhecimentos, aperfeiçoar aptidões, desenvolver capacidades úteis. Com isso, a partir dos trabalhos realizados pelo Serviço de Remodelação, as EAAs tornam-se um *lugar* não de regeneração, mas de instrução. Os espaços eram equipados e reformados de modo a trazerem para o interior das escolas as práticas voltadas para as indústrias. O *tempo* de aprendizagem se altera, era preciso aumentá-lo de modo que se pudesse alcançar o sucesso na instrução, separando os momentos de alfabetização e de aquisição dos conhecimentos técnicos.

O *lugar específico*, segundo Vincent, Lahire e Thin (2001), pode ser entendido como um espaço que assume uma função específica. Em geral, são resultados da interseção de dispositivos normativos e práticas que provêm do campo político, social, econômico, científico e pedagógico. A articulação entre esses dispositivos acabam por determinar uma configuração para esses espaços como, por exemplo, estabelecendo

competências, outras formas de organização e sistematização de saberes, a institucionalização de hierarquias profissionais, novas rotinas, hábitos e obrigações.

Entende-se que as EAAs surgem em um espaço com dispositivos normativos e práticos voltados para uma regeneração social da criança. A implementação de uma suposta pedagogia corretiva está associada às novas rotinas a qual os alunos são submetidos nesses espaços. Também neles são inculcados novos hábitos, determinadas pelas regras impessoais que são estabelecidas. O tempo que se estabelece nesses espaços é um exemplo desta subordinação às rotinas e aos hábitos, visto que o mesmo se estabelece fragmentado (tempos das aulas e das atividades) e graduado (dos anos escolares). Essa submissão, pautada em uma educação pelo trabalho, contribui para a constituição da competência que se busca estabelecer nos jovens alunos. Essa visão persiste ao longo da história das EAAs.

Já o Serviço de Remodelação procura estabelecer uma racionalidade científica ao tentar aproximar a formação geral das EAAs ao ensino de grau secundário. Entretanto, se percebe que isso vai interferir muito pouco nas competências que se transmitem aos jovens. Por outro lado, é possível identificar uma modificação significativa no que tange a organização e sistematização dos saberes a serem transmitidos. Essas mudanças, contidas no Documento de Consolidação, instituem novos dispositivos para o ensino. Essas mudanças vão estabelecer novas rotinas e hábitos, que alteram a finalidade dessas escolas, afastando-as da concepção assistencialista. Desta forma, pós Serviço de Remodelação, as EAAs tornam-se *lugares específicos* não voltados para uma regeneração, mas sim para uma formação técnico-profissional.

1. OS SABERES A ENSINAR ARITMÉTICA DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTIFICES NA PERSPECTIVA DA FORMA ESCOLAR

A *relação pedagógica* é tida como uma relação social de aprendizagem, marcada pela impessoalidade e que se dá em um *lugar específico*: a escola. Esta relação está ligada à “constituição de saberes escriturais formalizados,

saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto à prática dos mestres” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28). Diante disso, se passa a analisar a *relação pedagógica* que se instaura nas EAAs com olhar para os seus saberes escolares, em particular os saberes objetivados, ou seja, os *saberes a ensinar*.

Referente aos *saberes a ensinar*, entendidos aqui como aqueles postos, isto é, prescritos para a instituição, o primeiro documento de referência para esses saberes é o Decreto nº 7.763, de 1911, que prescreveu, em seu artigo 3º, o que deveria ser ensinado nos cursos primário e de desenho:

Inciso 2º O Curso primario, que funcionará das 5 horas da tarde ás 8 da noite, terá por fim o ensino de leitura e de escripta, o de arithmetica até regra de tres, noções de geographia do Brazil e o de grammatica elementar da lingua nacional.

Inciso 3º O curso de desenho, que também funcionará das 5 horas da tarde ás 8 horas da noite, compreenderá o ensino de desenho de memoria, do natural, de composição decorativa, de fôrmas geométricas e de machinas e peças de construção, odecendo aos mathodos mais aperfeiçoados (BRASIL, 1909b, p. 1225).

Não há indicação de quais saberes deveriam fazer parte das oficinas, entretanto o decreto prevê que os mestres deveriam elaborar um programa de ensino em conjunto com o diretor da escola, que posteriormente seria enviado para apreciação e aprovação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Como já discutido, as EAAs se apresentam como *lugar específico* onde os jovens aprenderiam, de forma sistematizada e organizada, um ofício. Para além da aprendizagem do ofício, este *lugar* deveria contribuir para um projeto maior que era educar os jovens pelo trabalho. Sendo assim, este espaço se organiza de maneira a permitir uma formação profissional, por meio da aprendizagem de um ofício, e uma formação geral, ofertando uma escolarização para os jovens por intermédio do seu curso primário.

No Decreto nº 7.763, em seu Art. 3º, inciso II, observam-se as prescrições quanto aos *saberes a ensinar* aritmética que são “aritmética até regra de três”. É necessário compreender que as prescrições dadas neste documento não descrevem com clareza quais *saberes a ensinar* devem ser elencados. No decreto se estabelece a orientação de um percurso, em que

são encadeados um conjunto de conteúdos aritméticos até chegar regra de três.

Os Decretos ns. 7.566 e 7.763, de 1909, o de nº 9.070, de 1911, e o de nº 13.064, de 1918, exprimiam com clareza a função do curso primário. De acordo com esses documentos, o curso primário estava destinado aos alunos que não sabiam ler, escrever e contar. Sendo assim, a função do curso primário era ensinar os alunos ingressantes a ler, escrever e contar. Portanto, a escolha dos saberes deveria se embasar nesta tríade. A tríade ler, escrever e contar pode ser associada a uma ideia de escolarização, pois segundo Hébrard (1990), essa tríade representa o preâmbulo de uma instrução. A preocupação estava em alfabetizar esses jovens. Esta preocupação está ligada ao projeto político e pedagógico ao qual as escolas estavam vinculadas, ou seja, formar o jovem para uma dada sociedade e a escolarização fazia parte deste projeto. Para Hébrard (1990), o contar da tríade permite acesso a uma aritmética que possa ser colocada em prática na vida urbana como, por exemplo, realizar ações comerciais.

Ainda que o objetivo central dos *saberes a ensinar* aritmética seja favorecer ao projeto de ofertar aos jovens uma escolarização é preciso olhar para além desse aspecto social, superando esse minimalismo. Para Barbaresco (2019), os *saberes a ensinar* aritmética também contribuem na formação profissional dos jovens. Segundo o autor, o curso de desenho contribui para transmissão de conhecimento teóricos das oficinas, visto que, os decretos atribuem ao curso de desenho função de oferecer elementos “para o exercício satisfatório do ofício” (BRASIL, 1909a, p.1). Isto é, o curso de desenho, ao contrário do curso primário, estava ligado a formação profissional. Neste curso, de acordo com as prescrições do Decreto nº 7.763, de 1909, propunha-se a ensinar *formas geométricas e de machinas e peças de construção*. Quando se trata de *formas geométricas* não se podem descartar alguns *saberes a ensinar* aritmética que estão associados a esta prescrição como, por exemplo, medidas de lados, cálculo de perímetro e área, por exemplo. Dessa forma, compreendemos que os *saberes a ensinar* aritmética deveriam ser escolhidos de modo a contribuir a aquisição dos saberes em torno das *formas geométricas*, colaborando com a formação

profissional do aluno. Posto isto, os *saberes a ensinar* aritmética devem ser escolhidos de forma a permitir uma escolarização satisfatória, própria para a época, em torno do contar da tríade (ler-escreve-contar); todavia a escolha também deve contemplar elementos que possam ser mobilizados para aquisição de novos saberes como, por exemplo, os associados a *formas geométricas*.

Com a instituição da comissão para avaliar o ensino profissional em 1920, a proposta realizada no mesmo ano para o Ministério da Agricultura Indústria e Comércio era que o ensino profissional das EAAs ficasse dividido em duas etapas: a primeira, denominada de curso de adaptação, teria o propósito de alfabetizar os alunos; a segunda, denominada de curso técnico-profissional, teria o propósito de ofertar um ensino teórico-prático em torno das demandas das oficinas. No relatório ministerial de 1920, encontram-se um rol de disciplinas voltadas para o ensino teórico-prático, isto é que estão associadas a aprendizagem das oficinas. Neste documento há a citação da disciplina denominada de “Arithmetica e geometria pratica” que seria ministrada no 1º e 2º de formação técnica. Devemos registrar nossa dúvida se “Arithmetica e geometria prática” eram uma, ou, duas disciplinas. Entretanto, esta dúvida não torna impossível perceber que com esta prescrição pode-se constatar a existência de um rol de *saberes a ensinar* aritmética que participariam da formação técnica do jovem, afastando-se do propósito de alfabetização. Sendo assim, esta proposta mostra que há uma escolha de *saberes a ensinar* aritmética para o curso de adaptação, colaborando com a alfabetização dos alunos, e outro conjunto de *saberes a ensinar* aritmética escolhidos para o curso técnico-profissional, colaborando com a aprendizagem das oficinas.

O relatório ministerial de 1920 faz ainda a indicação das disciplinas como Noções de Álgebra e Trigonometria. Elas foram institucionalizadas em 1926 no documento de Consolidação Concernentes às EAAs, a partir da prescrição delas na estrutura curricular presente neste documento. Tais disciplinas, relativas ao ensino secundário, permitem problematizar o papel dos *saberes a ensinar* aritmética para com essas disciplinas. Em outras palavras, é possível pensar na escolha de *saberes a ensinar* aritmética que

contribuam para o acesso aos novos saberes, sejam algébricos e/ou trigonométricos. A conjectura que se levanta em torno da aprendizagem das *formas geométricas* é possível fazer com as disciplinas de Álgebra e Trigonometria, isto é, não se deve pensar que uma álgebra e trigonometria não estejam imersas em uma aritmética, pois ambas disciplinas se utilizam dos números, em suas mais variadas formas, dos princípios das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão) e etc.

A proposta apresentada em 1920 vai servir de base para uma outra elaborada em 1923, que é rejeitada pelo governo federal. As adaptações em torno da proposta de 1923 implicariam na elaboração do documento de Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, publicado em 1926. Esse documento institui uma estrutura curricular única que deveria ser adotada por todas EAAs. Nele os saberes a serem transmitidos estão organizados na forma de disciplinas escolares. O documento vai dividir o ensino profissional em duas formas de ensino: elementar e complementar. A partir do Documento de Consolidação presente no relatório ministerial de 1926, identificamos duas disciplinas que se ocupariam com os *saberes a ensinar* aritmética: Contas, que segundo Queluz (2000) está associada ao ensino de aritmética, e Arithmetica. Partindo do pressuposto de que o documento de Consolidação é uma adaptação das propostas realizadas em 1920 e 1923, compreende-se que a disciplina Contas teria o seu propósito voltado para formação geral, isto a alfabetização dos alunos, enquanto a disciplina Arithmetica estaria associada a formação profissional, contribuindo com o ensino teórico-prático. Para Barbaresco (2019), o movimento em torno do ensino profissional e da escolha, organização e estruturação dos *saberes a ensinar* aritmética caminha para a constituição de uma aritmética que serviria aos propósitos dessa rede de ensino profissional, de modo a constituir o que o autor denominou de Aritmética Técnica.

Na concepção *forma escolar a relação pedagógica* não é vista como uma relação de pessoa a pessoa. Essa relação se autonomiza e diferencia de outras relações sociais, nas quais mestre e aluno são submissos a regras impessoais que se instauram. Compreende-se que tais regras estabelecem

uma hierarquia nessa relação binária: mestre e aluno. A existência desta hierarquia se tornaria um dispositivo importante para a validação e transmissão dos saberes. O mestre (ou professor) é visto como um agente deste lugar e cairia sobre ele o compromisso com a transmissão dos saberes. Por isso, entende-se, do mesmo modo que Vincent, Lahire e Thin (2001), que a *relação pedagógica* tem como elemento constituinte os saberes escolares. É possível observar que esta relação se altera ao longo da história das EAAs, na perspectiva de transmissão de saberes. Inicialmente, a escola tinha como propósito ensinar os alunos a ler, escrever e contar, isto é, tinha um compromisso com um conjunto de saberes relacionados a uma primeira instrução e que pudessem, por ventura, serem mobilizados nas práticas das oficinas. Por esse motivo, o ensino de aritmética do curso primário das EAAs pautava-se em *saberes a ensinar* que podem ser caracterizados como sendo de grau primário.

Com a reforma, proposta pelo Serviço de Remodelação e que se oficializa com o Documento de Consolidação, os *saberes a ensinar* prescritos para a formação geral do ensino profissional alteram seu *status* para o que se pode compreender como pós-primário, que se aproxima de um ensino de grau secundário. A mudança está relacionada com a organização dos *saberes a ensinar* na forma de disciplinas escolares e na sistematização destas disciplinas em ensino elementar e complementar. Há de se advertir que a disciplina Contas, voltada para o ensino de aritmética, ainda carrega em si um *status* de grau primário, uma vez que, é uma disciplina que deve ser frequentada por alunos que ainda não estejam alfabetizados. Por outro lado, a disciplina Aritmética, como dito anteriormente, parece assumir um papel mais direcionado, em que vai participar na transmissão de saberes que possam, de alguma forma, serem mobilizados na formação técnico-profissional e na aquisição dos saberes algébricos e/ou trigonométricos. É possível perceber, a partir desta análise da organização do ensino de aritmética, que após a reforma do ensino profissional a *relação pedagógica* ainda vai se pautar em *saberes a ensinar* de grau primário. Entretanto, tais saberes não se limitam a contribuir para alfabetização, assumem um papel para além disto. Sendo assim, as novas disciplinas e a nova organização dos

saberes vão instituir uma *relação pedagógica* com uma concepção mais propedêutica.

Algumas considerações

As Escolas de Aprendizes Artífices não se destacam apenas pelo ensino profissional que ofereciam. Essas instituições tomam relevância a partir do momento que elas passam oferecer um ensino elementar, a partir do seu curso primário. Ainda que inicialmente essas duas modalidades de ensino coexistissem nessas instituições de forma independente, ao longo de sua história surge uma demanda que exige uma maior aproximação entre o ensino elementar e profissional. Também, é possível notar indícios de que o curso primário sempre buscou manter-se alinhado ao propósito dessas escolas. Ao se investigar a *forma escolar* das EAAs, nota-se que elas não se tratam apenas de um lugar de aprendizagem de um ofício. A presença do curso primário, concomitante a aprendizagem das oficinas, indica que essas escolas eram também um lugar de formação geral. Entretanto, analisando o curso primário das EAAs sob viés do *lugar específico, tempo específico e relação pedagógica* observa-se que a configuração deste curso se diferencia de outras instituições escolares, pois vai buscar atender ao propósito da instituição ao qual ela serve.

Na *relação pedagógica* os *saberes a ensinar* aritmética teriam um duplo propósito: contribuir para escolarização dos alunos e para a aprendizagem das atividades das oficinas. Nos decretos analisados, o primeiro propósito é percebido quando se atribui ao curso primário a função de ensinar a ler, escrever e contar. Entretanto, é possível captar um sentido latente, em que se reivindica a aproximação entre os conhecimentos adquiridos no curso primário e os conhecimentos técnicos das oficinas. Com isso, aos *saberes a ensinar* aritmética também podem estar ligados a fornecer elementos que possam ser mobilizados no ensino das oficinas, ainda que não seja possível fazer uma distinção clara de quais saberes serviam para propósito da alfabetização e quais eram voltados para os conhecimentos técnicos.

Com o Serviço de Remodelação, o segundo propósito - de contribuir para a aprendizagem das oficinas - toma corpo e forma, a ponto de materializar-se no currículo apresentado em 1926. Na nova estrutura curricular, os *saberes a ensinar* aritmética estão organizados na forma de duas disciplinas: “Contas” e “Arithmetica”. Ambas disciplinas estão voltadas para a alfabetização dos alunos, entretanto “Arithmetica” tem como finalidade mobilizar saberes que possam ser, de alguma forma, aproveitados na aprendizagem de oficinas. Além disso, ambas disciplinas assumem um sentido propedêutico, em que assumem o papel de munir os jovens de saberes que possam servir para a aquisição de outros saberes como, por exemplo, noções de álgebra, trigonometria, geometria prática e desenho.

No que diz respeito à *forma escolar*, os *saberes a ensinar* aritmética contribuem para com o projeto político e pedagógico aos quais as escolas estavam associadas. No início da sua concepção tais saberes eram organizados de modo a permitir principalmente a escolarização dos alunos. Ao longo da história dessas instituições é possível perceber não uma mudança, mas um acréscimo no espectro do propósito do projeto. No novo paradigma social exigia-se mais que um indivíduo com bons hábitos e escolarizado, reivindicava-se um indivíduo qualificado, capaz de mobilizar conhecimentos científicos para resolver os problemas em torno das atividades industriais. Sendo assim a escola incorpora as novas práticas sociais, adapta, equipa e reorganiza os seus saberes. Nesta nova organização, os *saberes a ensinar* aritmética vão continuar contribuindo para a formação de um indivíduo escolarizado, entretanto tais saberes também assumem o papel de munir (formar) esse indivíduo de saberes que pudessem ser mobilizados para resolver problemas em torno da sociedade industrial.

Referências

BARBARESCO, C. S.; COSTA, D. A.. Os *Saberes* para ensinar e saberes a ensinar aritmética na Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 18, n. 58, p. 890-921, jul/set. 2018.

BARBARESCO, C. S. *Saberes a ensinar aritmética na Escola de Aprendizizes Artífices (1909-1937) lidos nos documentos normativos e livros didáticos*. 183 *Interfaces da Educ., Paranaíba*, v.10, n.30, p.346 - 373, 2019
ISSN 2177-7691

p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2019.

BRASIL. *Decreto nº 7.566 de 23 de set. 1909*. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. 1909a. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116790> >. Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 7.763 de 23 de dez. 1909*. Altera os decretos de n. 7.566 e 7.649. 1909b. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182545> . Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 9.070 de 25 de out. 1911*. Dá um novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices . 1911. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182550> . Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 13.064 de 12 de jun. de 1918*. Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices. 1918. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182547> Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. *Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Relatório das Escolas de Aprendizes Artífices: 1920*. Rio de Janeiro: Papelaria e Typographia Villas Boas & C, 1921. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182543> . Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. *Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Relatório das Escolas de Aprendizes Artífices: 1926*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1928. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182544> . Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. *Lei nº 378 de 13 jan. de 1937*. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.073 de 30 jan. de 1942*. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 07 nov. 2019.

CUNHA, L. A.. *O ensino de ofício nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FONSECA, C. S.. *História do ensino industrial*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, v.1, 1986.

HÉBRARD, J.. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. Tradução: Guacira Lopes Louro. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 65-109.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B.. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, R.. VALENTE, W. R.. (Org.). *Saberes em (trans) formação: tema central a formação de professores*. 1 ed. São Paulo: Editora da Física, 2017, p. 113 – 172.

NAGLE, J.. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2ª ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (E.P.U), 1976.

QUELUZ, G. L.. *Concepções de Ensino Técnico na República Velha (1909 – 1930)*. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

SOARES, M. J. A.. As Escolas de Aprendizes Artífices e suas fontes inspiradoras. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, v.5, n.4, p. 69 -77, out/dez, 1981. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60571/58817> . Acesso em: 07 nov. 2019.

SOARES, M. J. A.. As Escolas de Aprendizes Artífices: estrutura e evolução. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p. 58-92, jul/set, 1982. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60628/58869> . Acesso em: 07 nov. 2019.

VALENTE, W. R. O lugar da matemática escolar na licenciatura em matemática. *Bolema*. Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, p. 939-953, 2013.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D.. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, jun, 2001, p. 7- 47. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n33/n33a02.pdf> . Acesso em: 07 nov. 2019.