

## Trabalhos manuais no ensino primário e no ensino profissional para a construção da nação laboriosa: proposições de orestes guimarães e corinto da fonseca – Brasil, anos de 1920.

### Resumo

Este trabalho tem como objetivo investigar a questão referente aos trabalhos manuais nas escolas primárias e no ensino profissional para a construção de uma nação brasileira laboriosa nos anos de 1920, por meio das produções escritas de Orestes Guimarães e Corinto da Fonseca. As produções referem-se à tese – Em que deve consistir o ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias e complementares? Tem sido ele profícuo nas escolas do Estado e do país? Há possibilidade de torna-lo mais profícuo nas escolas do Estado, em particular, e no país, em geral? De que forma? – elaborada por Orestes Guimarães e apresentada na Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário, ocorrida em Santa Catarina e na Primeira Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba (PR), ambas em 1927. A produção de Corinto da Fonseca refere-se à obra A escola activa e os trabalhos manuaes (theoria e pratica), publicada na Biblioteca de Educação, em 1929. A condução teórico-metodológica procurou responder as seguintes questões: Que estratégias foram mobilizadas para as produções? Como a temática dos trabalhos manuais pode ser interpretada como contribuição para pensar a construção de uma nação laboriosa, pela consideração aos aspectos sociais que envolviam a questão e não apenas aos pedagógicos.

**Palavras-chave:** Trabalhos manuais; ensino primário; ensino profissional; Brasil.

**Solange Aparecida de Oliveira Hoeller**  
IF Catarinense  
solangehoeller@hotmail.com

**Maria das Dores Daros**  
Universidade Federal de Santa Catarina  
mdores@ced.ufsc.br

## Notas iniciais:

A tese sobre os trabalhos manuais no ensino primário tratada aqui, comparece nas propostas inseridas em duas conferências educacionais, ocorridas em 1920, advindas de iniciativas distintas e realizadas em espaços geográficos diferenciados. Ocorridas no ano de 1927 apresentam uma única tese com a temática dos trabalhos manuais, cuja autoria é de Orestes Guimarães<sup>1</sup>. A Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário (ICEEP-SC) partiu da iniciativa do governo do Estado de Santa Catarina e realizou-se entre os dias 29 de julho a 10 de agosto de 1927. A Primeira Conferência Nacional de Educação (ICNE-ABE), ocorreu de 19 a 27 de dezembro, em Curitiba (PR), pela da iniciativa da Associação Brasileira de Educação (ABE).

A produção de Corinto da Fonseca<sup>2</sup> – *A Escola Ativa e os trabalhos manuais (theoria e pratica)*<sup>3</sup> – foi publicada na *Biblioteca de Educação*, no ano de 1929, sendo o 8º título da coleção.

As conferências educacionais ou congressos de ensino<sup>4</sup>, bastante comuns na última década do primeiro período republicano, buscam dar notoriedade às propostas

<sup>1</sup> Orestes Guimarães: nasceu em Taubaté/SP (1871-1931). Em 1889 concluiu o curso da Escola Normal de São Paulo. Foi professor do ensino primário de escola isolada do Estado de São Paulo e diretor de grupos escolares em São Paulo. Entre 1906 e 1909 exerceu a função de Diretor do Colégio Municipal de Joinville – SC. De volta a São Paulo dirigiu o Grupo Escolar do Braz. Em 1910 volta a Santa Catarina, a convite do então governador do Estado – Vidal Ramos –, e assume o cargo de Inspetor Geral do Ensino do Estado de Santa Catarina (1911-1918). Neste período promove as reformas da instrução pública de 1910 e 1913, dentre outras ações. Em 1918 passou a Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas pela União, no Estado de Santa Catarina. No ano de 1927 compareceu como organizador e mentor intelectual da ICEEP-SC como também foi a Curitiba para participar da ICNE-ABE como delegado do Estado de Santa Catarina.

<sup>2</sup> Corinto da Fonseca: nasceu no Rio de Janeiro (1882). Aos dezessete anos iniciou sua vida literária com uma série de crônicas; trabalhou junto a diversos jornais (*Jornal do Comércio, Gazeta de Notícias, Correio da Manhã, Jornal do Brasil, Correio Paulistano, Lavoura e Comércio*, etc). Iniciou sua carreira no magistério no Colégio Pedro II, foi professor da Escola 15 de Novembro, foi diretor da Escola Profissional Sousa Aguiar. Fundou a “Bolsa Escolar Irineu Marinho” (nos auspícios de *O Globo*). Participou do *Plano de Reforma do Ensino Técnico Profissional no Distrito Federal*, junto com demais membros da comissão, oficialmente, designada para esse fim, em 1919. Autor de diversas obras, dentre elas: *O ensino profissional no Brasil, O ensino profissional em São Paulo*.

<sup>3</sup> Para as citações das obras dos dois autores manter-se-á a escrita conforme as fontes consultadas.

<sup>4</sup> Além das conferências citadas nesta investigação, ocorreram nos anos de 1920: A Conferência Interestadual do Ensino Primário (1921, Rio de Janeiro); O Congresso de Ensino Primário e Normal (1926, Paraná); o Congresso de Instrução Primária (1927, Minas Gerais); a Segunda (1928, Minas Gerais) e a Terceira Conferência Nacional de Educação (1929, São Paulo), promovidas pela ABE. As conferências educacionais foram tema de investigação dos autores que seguem: Carvalho, 1987/1998; Ferreira, 1988/1993; Schmidt, 1997; Galter, 2002; Bona Junior, 2005; Vieira, 2007; Bona Junior e Vieira, 2007; Melo,

educacionais efetivadas ou que se pretendiam empreender por parte de diversos Estados brasileiros. Esses eventos contavam com o apoio dos governantes e chefes políticos, atraindo também a participação de personalidades e intelectuais envolvidos em entidades não estatais, como é o caso da ABE, considerados em condições de discutir e de propor encaminhamentos na esfera da educação.

Pode-se considerar tanto as conferências educacionais quanto as coleções pedagógicas, como espaços públicos de divulgação de ideias e de projetos que explicitam as proposições dos autores, no sentido de estabelecer sob que concepções os trabalhos manuais deveriam ser considerados, naquele momento, como contribuição para construção da laboriosa nação brasileira.

A coleção *Biblioteca de Educação* – lócus onde ocorre a publicação de Corinto da Fonseca – representa um projeto editorial pioneiro, dirigido por Lourenço Filho. A Coleção foi lançada pela Weisflog Irmãos/Melhoramentos, a partir de 1927, para que servisse de referencial para a formação e aprimoramento do professorado brasileiro.

Pode-se pensar que as coleções<sup>5</sup> destinadas aos profissionais da educação visavam também assegurar os efeitos positivos dos investimentos, por meio da demarcação de certos aspectos que se deveria priorizar e, nesta perspectiva, os textos compostos e organizados para as coleções estavam direcionados para fundamentar a formação dos professores e servirem como referenciais para a prática docente dos mesmos, segundo a concepção da época.

Todavia, para além dessa perspectiva, pode-se tomar esses investimentos – coleções – como “estratégia editorial de difusão de modelos pedagógicos” (CARVALHO e TOLEDO, 2004, p. 1-3), considerando elementos que se articulam para compor os projetos editoriais: a materialidade das obras; editores e organizadores; estratégias de seleção de textos/autores/temas/ e dos destinatários; e o que as autoras chamam de aparelho crítico das edições (prefácio, notas, comentários, etc). Como exemplo, ao estar referenciada

---

2010.

<sup>5</sup> Em período aproximado, outra coleção que procurou se estabelecer como modelo de leitura, fundamentado nos ideais renovadores foi a *Coleção Atualidades Pedagógicas*, editada pela Companhia Editora Nacional, entre 1931 e 1981, organizada por Fernando de Azevedo e por ele dirigida até 1943.

uma determinada personalidade para a organização de uma coleção ou de uma série didática, imprimia-se junto à indicação, as credenciais do organizador, sendo que o mesmo ocorria ao se fazer/publicar a tradução de uma determinada obra ou se eleger textos de autores são considerados legítimos de serem publicados, pois o prestígio dessas escolhas também seria determinante para a legitimidade e aceitação do empreendimento.

Nas propostas presentes nas conferências educacionais e nas coleções pedagógicas, as temáticas em debate podem ser pensadas como composição para projetos educativos e demarcadores de um ideário de nação, cuja efetivação também era dependente do que se esperava que a escola realizasse.

Os discursos relacionados à escola primária e as intenções de vê-la renovada, envolviam aspectos ligados tanto à educação quanto à instrução das crianças que a frequentavam ou que deveriam frequentá-la: métodos de ensino; formação do professorado; considerações sobre o desenvolvimento infantil e atividade da criança; trabalhos manuais; unidade nacional, moral e civismo; nacionalização do ensino; higiene e saúde são temáticas que participaram intensamente dos debates no campo educacional dos anos de 1920, ainda que pudessem diferir, em alguns quesitos, de seus pontos de agenda e discussão. No movimento ligado ao mercado editorial, por meio das *coleções*, como nas conferências educacionais, convergiam as discussões e proposições de temas que pretendiam divulgar e estabelecer os ideais para a nação brasileira. Ainda que esta *força gravitacional* (SIRINELLI, 1998; 2003) em torno dos temas e do que era preciso tratar, constituísse, em alguns momentos, uma *linguagem comum* (SIRINELLI, 1998; 2003) isto não representava pontos de vista, defesas e adesões em total homogeneidade.

Miceli (1979), Martins (1986) e Pécaut (1990), conservadas as problemáticas e condução teórico-metodológica de cada um, indicam o Brasil dos anos de 1920 como um momento de importantes transformações culturais, políticas, econômicas e sociais. No cenário, as crises no interior de uma política oligárquica, decorrentes de conflitos de interesses e rivalidades, somam-se aos debates acerca do atraso econômico que se pretendia suplantar de vez; às necessidades de exploração dos recursos naturais e do uso de novas técnicas para isto; e de uma política de industrialização. Além disso, a

remodelação dos espaços sociais, sobretudo do espaço urbano, reivindicava avanços econômicos e políticos, bem como culturais.

Às exigências dos anos de 1920 traziam para o campo educacional, além de outras, a necessidade de se tratar acerca das questões relativas ao que era cabível à escola e de como esta poderia contribuir com os ideais pretendidos para construir uma nação laboriosa, ordeira, saudável, direcionada ao progresso, à modernidade, etc. Nesta perspectiva, é que podem ser interpretadas as produções de Orestes Guimarães e Corinto da Fonseca, tomadas para esta análise.

### Princípios dos trabalhos manuais

A tese de Orestes Guimarães – Em que deve consistir o ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias e complementares? Tem sido elle proficuo nas escolas do Estado e do Paiz? Ha possibilidade de torna-lo mais proficuo nas escolas do Estado, em particular, e no paiz, em geral? De que forma? – apresentada na ICEEP-SC<sup>6</sup> e na ICNE-ABE, trata de aspectos que deveriam ser considerados, na visão do autor, para a formação do cidadão republicano laborioso para contribuir com a grandeza da pátria – sintonizado com o projeto de desenvolvimento e progresso pretendido para o país.

Orestes Guimarães apresenta, juntamente com o conteúdo tratado, o caráter erudito e cosmopolita, buscando em outros tempos históricos, países, autores, obras e personalidades a linha argumentativa do seu discurso. Sua tese procura definições acerca do que se tinha como concepção e prática e o que deveria constituir os trabalhos manuais.

As estratégias discursivas (CERTEAU, 1994) de Orestes Guimarães enveredaram-se por uma análise retrospectiva (1890-1927), incluindo uma espécie de memorial da sua própria trajetória e dos (des)encontros com o conteúdo da sua exposição, iniciando com a experiência vivenciada há trinta e oito anos atrás – naquela data – na Escola Normal de São Paulo. Recordou que do ensino do desenho e trabalhos manuais precebido “(...) sem

---

<sup>6</sup> Como se trata da mesma tese apresentada nos dois eventos, para as citações utilizou-se as referências contidas nos Anais da ICEEP-SC (SANTA CATHARINA, 1927).

nenhum senso pratico, sem nenhuma finalidade imediata ao ensino primário” em nada tinha contribuído para sua apreensão acerca do que considerava essencial à temática em questão. Seguia afirmando que em São Paulo, em Santa Catarina, na capital federal, assim como em todo o país, muito deixavam a desejar quanto ao emprego dos trabalhos manuais que não haviam ainda se enquadrado às “necessidades de povo novo e empregador; não se enquadrando á sua grande finalidade quer nas escolas primarias quer nos cursos complementares como materias basicas do ensino profissional” (SANTA CATHARINA, 1927, p. 378).

Entrementes, Orestes Guimarães assumia e justificava sua parcela de responsabilidade pela realidade descrita, pois o asoberbar do trabalho que sempre o acometera, impediu o “vagar para a especialização didactica do desenho e trabalhos manuaes (...) com a finalidade que lhe é dada nos paizes adeantados da Europa e, sobretudo, na América do Norte” (SANTA CATHARINA, 1927, p. 381). Foi no investimento de referências internacionais – Estados Unidos da América (escolas de New York, de Newark, de Massachussetts), Alemanha, Suécia – que definiu em que deveriam consistir os trabalhos manuais na escola primária e da possibilidade de aplicação nas escolas catarinenses e do país, em geral.

Quanto ao que consistia o ensino dos trabalhos manuais os argumentos partiam de duas concepções: uma que se apresentava de modo equivocado e era preciso superar e uma outra, a requerida. Para Orestes Guimarães a realidade presente, que se podia tomar como sinônimo de trabalhos manuais, era estabelecida pelos

exercícios froebelianos como alinhavos em cartões picotados, teceduras polychromicas, cartonagem de objectos de uso doméstico, como porta-cartões, porta-toalhas, porta-escovas; cestas, jardineiras, etc.; modelagem, em argila e gesso, de cubos, cones, cones truncados, pyramides, esferas, etc (SANTA CATHARINA, 1927, 380).

Para o autor, isso consistia em “puríssima tautometria”, com escopo puramente escolar e com aplicabilidade única no espaço pedagógico. Isto, quer fosse nas escolas paulistas, cariocas ou catarinenses, onde a “entrosagem dos trabalhos manuaes nos respectivos programmas” era meramente educativa, decorrente do princípio defendido

por Moulet<sup>7</sup>, onde “toda ideia, uma vez manifestada no espírito do educando, tende a exteriorizar-se em acção”. Isto concorreu para que Orestes Guimarães afirmasse que a presença dos trabalhos manuais nas escolas do Brasil servia “SOMENTE COMO DISCIPLINA EDUCATIVA, SEM APLICAÇÃO POST ESCOLAR” (SANTA CATHARINA, 1927, 381-382, grifos do autor).

Entretanto, por que esta forma de conceber os trabalhos manuais não era suficiente, uma vez que já dialogava com princípios de uma escola renovada pelo viés da escola ativa e apregoava, pelos alicerces científicos da psicologia, as atividades dos escolares contrapondo-as com as atividades intelectuais, evitando a fadiga e respeitando aspectos do desenvolvimento infantil, defendidos à época?

Responder a isto, em certa proporção, é trazer as implicações relativas à segunda concepção – a requerida – sobre a qual se deveria investir, na exigência de dois sistemas representativos dos trabalhos manuais: um que seguia os princípios pedagógicos e outro que se inclinava para os princípios da vida em sociedade, após a escolaridade e, na junção dos dois, estaria o ideal para as aspirações sociais daquele momento, tanto no plano educativo quanto no econômico e social.

Para Carvalho (1998, p. 139) descrever um discurso cívico-educacional nos anos de 1920, tornava-se importante para evidenciar a dimensão do projeto político-cultural pretendido que, de certo modo, estava em correlação com as pretensões daquilo que a escola deveria efetivar. Era preciso investir na construção do civismo, de um povo laborioso e ordeiro apto a produzir riquezas que pudessem conduzir os entrevistados do progresso, era preciso que as práticas desenvolvidas nos espaços escolares correspondessem às aspirações dos demais espaços da sociedade.

O discurso de Orestes Guimarães se articulou pelas estratégias de convencimento de que outros – em especial, os Estados Unidos da América – já o faziam com sucesso e, pelo seu caráter social, era necessário proceder do mesmo modo para que os trabalhos manuais nas escolas primárias superassem seu caráter meramente instrutivo e educativo. Defendeu que deveria ser iniciado com o princípio social já nas escolas primárias e evoluir

---

<sup>7</sup> Moulet, 1915.

para o ensino profissionalizante nas escolas complementares, normais e técnicas, que deveriam ser criadas ou adaptadas, de acordo com o que se mostrava necessário. Sua proposta articulava gradação entre os cursos e os anos de estudo, concluindo:

2º – Que nos grupos escolares, do 1º ao 3º ano, os trabalhos manuaes devem consistir em exercícios froebelianos<sup>8</sup>, adaptados, progressivamente e relacionados com o desenho, segundo methodos americanos.

3º – Que nos 4º annos dos grupos escolares, a par da continuação dos exercícios de trabalhos dos annos anteriores, se adoptem os trabalhos de Whintting<sup>9</sup>.

4º – Que nos cursos complementares se adoptem os trabalhos de sloyd em todo o seu desenvolvimento (...)

7º - Que a União, por igual forma, poderá fundar uma grande Escola Thecnica, precedida de curso preparatório, versando este, entre outras materias, sobre desenho e trabalhos manuaes de Froebel, Montessori<sup>10</sup> e Decroly<sup>11</sup> para a frequência dos normalistas estaduaes (SANTA CATHARINA, 1927, p. 394).

Nas propostas apresentadas na ICEEP-SC e na ICNE-ABE não estava somente o fato de haver ou não a presença de trabalhos manuais nas escolas primárias em contraposição às atividades intelectuais, no sentido apenas pedagógico. O cerne das discussões e reflexões se localizava também nos aspectos sociais que envolviam essas propostas, no sentido de que o aprendizado na escola pudesse ser útil à vida em sociedade.

---

<sup>8</sup> Obra de referência: Froebel, 2001.

<sup>9</sup> Orestes Guimarães observou: “Nos exercícios de sloyd, digamos, em resumo, predomina, por assim dizer o espirito technico, quer pelo variadissimo emprego de instrumentos. Os educandos recebem madeiras adequadas e já algo preparadas, consoante aos fins dos trabalhos a que ellas forem destinadas, sendo que os trabalhos de sloyd feitos á faca ou canivete tomam o nome de Witting” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 386).

<sup>10</sup> Maria Montessori: médica italiana que dedicou-se ao estudo de crianças ditas à época de “anormais”, junto às quais aplicou seus estudos. Em 1907 fundou a primeira *Casa dei Bambini* (Casa das crianças), numa região pobre de Roma. Depois dessa, foram fundadas outras em diversos lugares da Itália. Seu método tinha como princípios: liberdade, atividade e individualidade e observação objetiva das crianças. A manipulação de objetos tem importância central em seu modelo educacional. Em 1922 o governo a nomeou inspetora-geral das escolas italianas (MONTESSORI, 1912/2003).

<sup>11</sup>Decroly apontou aspectos básicos no trabalho pedagógico: respeito às condições locais e a disposição da maioria dos alunos para a adoção de um programa de ideias associadas; modificação do programa de maneira a ter-se em conta a evolução natural dos interesses das crianças; modificação dos processos de ensino com a aplicação dos *centros de interesses*, no sentido de permitir o desenvolvimento da individualidade e da atividade pessoal. (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 145-146). Sobre Decroly consultar: Debreucq, 2010.



Em relação a Orestes Guimarães, a comissão que analisou sua tese na ICEEP-SC, afirmou-se como “pequena para juízo, porém entusiasta para louvar tão completo estudo” e tinha a honra de apresentar suas conclusões que, na ocasião, não foram mais que a cópia da sugestão feita pelo conferencista (SANTA CATHARINA, 1927, p. 395) e, a partir da tese do referenciado, havia “traçado seu ponto de vista quanto ao assumpto, no parecer ao valioso memorial apresentado pelo illustre pedagogo Orestes Guimarães” (SANTA CATHARINA, 1927, p. 570-571).

No rol das obras organizadas por Lourenço Filho estavam as que figuravam a respeito dos trabalhos manuais. *A escola activa e os trabalhos manuaes (theoria e pratica)*, elaborada por Corinto da Fonseca, foi afirmada por Lourenço Filho, na apresentação da obra, como uma exposição documentada do que deveria ser a escola moderna em relação aos trabalhos manuais.

Em sua obra, Corinto da Fonseca, leva a considerar, uma certa contrariedade, em relação às observações feitas por Orestes Guimarães quanto à presença equivocada dos trabalhos manuais em todo o contexto brasileiro. O autor procedeu de modo a justificar que seus investimentos em relação aos trabalhos manuais nas escolas, já decorriam de mais de vinte anos atrás, o que era avalizado por Lourenço Filho na apresentação do livro, referindo-se ao autor:

E prosseguindo em seus trabalhos, chegou à fórmula mais avançada de ensino profissional, partindo do princípio de que o Estado não deve, na fase de educação elementar, formar cidadãos para determinadas classes sociais, mas, ao contrário, propiciar-lhes formação fundamental capaz de garantir a mais ampla liberdade de iniciativa econômica (LOURENÇO FILHO, *apud* FONSECA, 1929, p. 08).

Assim como Orestes Guimarães, Corinto da Fonseca, também contrapôs duas distinções para a compreensão dos trabalhos manuais, porém com outras demarcações. Para este, era necessário alterar a compreensão dos trabalhos manuais como disciplina a ser incluída no currículo e tomá-los como metodologia a ser empregada em todas as disciplinas, levando-se em apreço os ditames da *escola ativa*<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Uma definição de escola ativa para aquele período pode ser defendida pelo exposto por Lourenço Filho:

“Os trabalhos manuais são uma metodologia, a metodologia, por excelência, da Escola Ativa, e representam, mau grado a sua materialidade de obras das mãos, antes uma tarefa mental, do que uma tarefa material” (FONSECA, 1929, p. 26). Afirmou o autor que, se a criança fosse encaminhada por meio da metodologia da escola ativa, não aprenderia a verdade alheia por inculca ou por informação, mas como verdade sua.

Tomando a *escola ativa* como sinônimo de *escola nova*<sup>13</sup>, Corinto da Fonseca (1929, p. 28) ponderou que era tempo de “querer saber porque só agora é que aparece esta Escola Nova em que as crianças podem ser educadas tão melhormente do que noutros tempos”. Seguiu justificando que o que ela (*escola nova*) queria já se encontrava, em síntese, na filosofia de Bacon, Rabelais, Rosseau e, de modo experimental, nas obras de Pestalozzi e Froebel. Arriscou até a referenciar que a formulação dessa concepção “apareceu cinco séculos antes, no célebre enunciado de Anaxágoras: *O homem pensa com as mãos*”. E questionava: “Como demorou tanto tempo para entrar no consenso prático de todos?”.

Entretanto, vale assinalar que a concepção relativa à *escola nova* se firmava sob outros pressupostos filosóficos e sociológicos e não se limitava simplesmente à mudança de metodologia, pela consideração da atividade do estudante. Contemplava os *novos meios* – metodologias ou métodos – a serem empregados nas escolas, mas evidenciava também os *novos fins* da educação, o que implicava em “mudança de mentalidade dos que educam<sup>14</sup>”, em consideração não apenas aos elementos internos das escolas, mas tendo em conta os aspectos sociais e as mudanças que ocorriam na sociedade brasileira, bem como em outras partes do mundo.

---

“a escola activa é uma das manifestações da escola nova, não toda Ella. Escola nova é gênero, escola activa, espécie desse gênero (...). Não pode ser confundida, pois, com a idéa da escola-nova, muito mais ampla, muito mais completa e fecunda para a boa reflexão pedagógica” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 56-57).

<sup>13</sup> As confusões ou mesmo disputas acerca do que se poderia entender por *escola ativa* e *escola nova*, estão presentes nos anos de 1920. Um exemplo disto está no texto de Carvalho (2002) que apresenta uma disputa de concepções entre Lourenço Filho, se coloca entre João Hippolyto de Azevedo e Sá e Moreira de Souza, Diretor da Escola Normal de Fortaleza e Diretor da Instrução Pública do Estado do Ceará, respectivamente.

<sup>14</sup> Expressão utilizada por Lourenço Filho (1930, p. 8) em referência às ideias de Fernando de Azevedo.

Corinto da Fonseca também toma sua trajetória de vida para tratar da questão dos trabalhos manuais, porém o faz de modo exaltado e, ao contrário de Orestes Guimarães, afirmou que “não se atreveria a trazer a público as opiniões aí exaradas, se não as tivesse obtido por conclusões, das experiências” que fez (FONSECA, 1929, p. 97). Corinto da Fonseca assumiu, em 1912, a direção da Escola Profissional Souza Aguiar, no Rio de Janeiro, e foi desta sua experiência e de outras referências acerca de escolas primárias, que registrou suas impressões acerca do tema do seu livro. O autor abordou como se deveria preparar a classe para um trabalho usando o “project method” de Collings<sup>15</sup>; como se poderia proceder nas ideias propostas por Decroly; e justificou a cooperação para o trabalho junto às defesas de Kerchensteiner<sup>16</sup>, aspectos que, segundo ele, já havia posto em prática na escola citada.

Como o autor entendia os trabalhos manuais como metodologia, apresentou, dentro do que chamou de “técnica didática dos trabalhos manuais”, propostas e experiências, com exemplos e sugestões, dirigidos a diversos aspectos: ao ensino de português; no ensino de ofícios; em aplicações da matemática; para a aplicação no ensino secundário; na especialização e industrialização. Diante das suas argumentações, Corinto da Fonseca (1929, p. 29) ressaltou o valor educativo da “nova metodologia” a ser empregada pelos trabalhos manuais, afirmando que permitia “criar homens mais perfeitos, mais aptos à vida, porque capazes de criar e produzir”.

---

<sup>15</sup> John Dewey é identificado por Lourenço Filho (1930) como o idealizador do sistema chamado de “projetos” (Project Method) que nasceu e se desenvolveu nos Estados Unidos da América. Essa opção fundava-se na crítica da escola intelectualista, de outros tempos, a favor da larga compreensão da obra socializadora que competia à escola. O *Project Method* partia dos seguintes princípios básicos: o pensamento brota sempre de uma situação problema; da experiência real anterior; do princípio da prova final; da eficácia social. Suas ideias foram difundidas por Ellsworth Collings e outros pesquisadores. Sobre aspectos da vida e obra de Dewey consultar: Westbrook e Teixeira, 2010.

<sup>16</sup> Lourenço Filho (1930, p. 103) cita a respeito de Jorge Kerchensteiner que foi nomeado Conselheiro das escolas municipais de Munique, propondo em 1910 uma transformação radical nas mesmas. Não mais à escola dos livros, mas sim à escola do trabalho, dizia Kerchensteiner, havendo nessa proposição uma intenção social profunda, a do trabalho em comunidade e a elevação moral do caráter profissional.

## Notas finais

Os dois autores elegeram como *estratégias discursivas* (CERTEAU, 1994) a própria experiência relacionada à questão dos trabalhos manuais e referenciais de autores estrangeiros, porém cada qual com nuances diferenciadas. Fizeram um recuo histórico para suas argumentações, situando modos distintos de se conceber os trabalhos manuais nas escolas primárias ou profissionais, sob perspectivas particulares.

Os autores convergem no sentido da necessidade de considerar os trabalhos manuais de modo distinto do que se apresentava e, em especial, levando a perceber a importância disto ligado aos aspectos sociais e não apenas aos pedagógicos, pois os alunos aprenderiam a ser úteis e produtivos.

Orestes Guimarães arriscou na proposta de um programa, envolvendo todos os níveis de escolarização e na criação, por parte da União, de uma “grande *Escola Técnica*”, enquanto Corinto da Fonseca tratou de apresentar os trabalhos manuais concebidos enquanto método, podendo ser aplicado às diversas áreas/pontos dos programas de ensino, desde que se compreendesse sua aplicabilidade.

Corinto da Fonseca se posicionou no interior da sua experiência na Escola Profissional Sousa Aguiar (RJ), embora tenha afirmado que foi preciso alterar o estado corrente naquela instituição ao assumir sua direção, em 1912. Declarou que aboliu a palmatória – queimando-a em sessão pública na presença de alunos e professores – e os castigos físicos. Alterou as finalidades da escola que, grosso modo, serviam para produzir quatro ou cinco produtos – cadeiras, cadeiras, etc – para suprir as exigências da prefeitura do Distrito Federal. Diante desta realidade, o currículo e metodologia foram alterados e ele próprio elaborou livros<sup>17</sup>, quadros sequenciais com orientações e “exercícios fundamentais” de torneiro em madeira, envernizamento, empalhação, etc para que os alunos aprendessem “por completo” o que era próprio da formação esperada e exigida pela escola e não apenas a executarem a tarefa de reproduzir quatro ou cinco peças, sob encomenda.

---

<sup>17</sup> O material elaborado por Corinto da Fonseca foi recomendado pela Diretoria da Indústria e Comércio do Ministério da Agricultura para ser utilizado nos Estados brasileiros que tinham escolas similares. Cf. Fonseca, 1929, p. 112.

As obras de Orestes Guimaraes e Corinto da Fonseca apresentam que a realidade dos anos de 1920, acerca das questões relativas aos trabalhos manuais e seu comparecimento no ensino primário e no ensino profissional, também carecia de novas perspectivas pela consideração não apenas do caráter pedagógico ou de reprodução dos trabalhos manuais. Afirmam, sobretudo, os aspectos sociais, de modo a contribuir com os ideais de progresso que pretendiam uma nação próspera, produtiva, laboriosa, fazendo com que os trabalhos manuais não fossem concebidos somente pela aplicabilidade escolar, mas acima de tudo, transcendendo sua concepção pelo caráter social.

## Referências

BONA JÚNIOR, A. **Educação e modernidade nas conferências educacionais da década de 1920 no Paraná.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

\_\_\_\_\_; VIEIRA, C. E. **O discurso da modernidade nas conferências educacionais na década de 1920 no Paraná.** In. VIEIRA, C. E. (Org.). *Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964)*. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

CARVALHO, M. M. C. **Molde nacional e fôrma cívica.** Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola.** In. FREITAS, M. C.; KUHLMANN Jr., M. (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano.** 1. Artes de fazer. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

TOLEDO, M. R. A. **A Coleção como estratégia editorial de difusão de modelos pedagógicos:** o caso da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho. In. I Seminário Brasileiro sobre livro e história editorial. FCRB/PPGCOM – UFF/LIHED. 08 a 11 de novembro de 2004. Casa Ruy Barbosa. Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: <http://www.uff.br/lihed/primeiroseminario/pdf/mariaritatoledo.pdf>

DEBREUCQ, F. Jean-Ovide Decroly. Trad. Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra. Org. Jason Ferreira Mafra. Recife: Massangana, 2010.

Trabalhos manuais no ensino primário e no ensino profissional para a construção da nação laboriosa: proposições de orestes guimarães e corinto da fonseca – Brasil, anos de 1920.

Solange Aparecida de Oliveira Hoeller - Maria das Dores Daros

FERREIRA, S. C. **A I Conferência Nacional de Educação (contribuição para o estudo das origens da Escola Nova no Brasil)**. MEC. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Série Documentos: Eventos, n. 6, nov. Brasília: 1993.

FONSECA, C. **A escola ativa e os trabalhos manuais**. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1929, (data tomada a partir da apresentação do organizador da Coleção Biblioteca de Educação).

FROEBEL, F. **A Educação do Homem**. Trad. Maria H. C. Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GALTER, M. I. **Educação pública e modernização social no Brasil na Conferência de Educação de 1927**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2002.

MARTINS, L. **A gênese de uma intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil 1920 a 1940**. (Paris, 1986). Disponível em: [http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_04/rbcs04\\_06.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_04/rbcs04_06.htm). (Acesso em: 08/05/2011. 22h e 11min).

MELO, C. M. M. **A infância em disputa: escolarização e socialização na reforma de ensino primário em Minas Gerais – 1927**. (Tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

MICELI, S. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo: Rio de Janeiro, 1979.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. Int. Mario M. Montessori. Trad. Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MOULET, Alfred. **L'école primaire et l'éducation morale démocratique**. Paris: Hachette et Cie, 1915. (Prefácio de Ferdinand Buisson).

PÉCAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1990.

**SANTA CATHARINA**. Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário. Florianópolis, Off. Graph. da Escola de Aprendizes de Artífices, 31 de julho de 1927.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. **Infância: sol do mundo** – a primeira conferência nacional de educação e a construção da infância brasileira. Curitiba, 1927. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1997.

Trabalhos manuais no ensino primário e no ensino profissional para a construção da nação laboriosa: proposições de orestes guimarães e corinto da fonseca – Brasil, anos de 1920.

*Solange Aparecida de Oliveira Hoeller - Maria das Dores Daros*

SIRINELLI, J. F. **As elites culturais**. In. Para uma história cultural. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais**. In. RÉMOND, R. Por uma história cultural. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

VIEIRA, C. E. **Intelectuais e o discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba – 1927)**. In. BENCOSTTA, M. L. Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. **John Dewey**. Trad. e org. José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues (Org.). Recife: Massangana, 2010.