

**UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL**  
**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE  
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA



FERNANDO LUÍS DE ROSSO

UM ESTUDO A PARTIR DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NO CURRÍCULO DE  
UM CURSO TÉCNICO EM NOVO HAMBURGO/RS: RELAÇÕES DE CONTEXTO  
HISTÓRICO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Canoas, 2018

**UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL**  
**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE  
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA



FERNANDO LUÍS DE ROSSO

UM ESTUDO A PARTIR DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NO CURRÍCULO DE  
UM CURSO TÉCNICO EM NOVO HAMBURGO/RS: RELAÇÕES DE CONTEXTO  
HISTÓRICO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Dissertação apresentada no Programa de Pós - Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil para obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

ORIENTADOR: PROFESSOR DR. ARNO BAYER

Canoas, 2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

R838e Rosso, Fernando Luís de.

Um estudo a partir da disciplina de matemática no currículo de um curso técnico em Novo Hamburgo/RS : relações de contexto histórico no currículo escolar / Fernando Luís de Rosso. - 2018.

113 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Canoas, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Arno Bayer.

1. Educação. 2. Ensino de matemática. 3. Ensino técnico. 4. Hermenêutica de profundidade. 5. História da educação matemática. I. Bayer, Arno. II. Título.

CDU: 372.851

UM ESTUDO A PARTIR DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NO CURRÍCULO DE  
UM CURSO TÉCNICO EM NOVO HAMBURGO/RS: RELAÇÕES DE CONTEXTO  
HISTÓRICO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Dissertação apresentada no Programa de Pós - Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil para obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Banca examinadora:

---

Dr. José Edimar Souza – Universidade de Caxias do Sul/UCS/Brasil;

---

Dr. Cláudio Cristiano Liell – Faculdade Murialdo/ULBRA/Brasil.

---

Dr<sup>a</sup>. Carmen Teresa Kaiber – Universidade Luterana do Brasil/ULBRA/Brasil;

Canoas, 27 de abril de 2018.

*“[...] andarei por aí com o violão na garupa, a alma cheia de gente; meus pertences guarani. Que tempos vida vivi, levando a dor aos bocejos, dá-me um beijo, um gracejo, sem medo de sair.”*

*(Mauro Moraes)*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, ao Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) na pessoa de sua Coordenadora, a Professora Doutora Cláudia Lisete Oliveira Groenwald, pela oportunidade de desenvolvimento, crescimento e amadurecimento tanto pessoal, quanto profissional.

Igualmente agradeço aos Professores Doutores e Pós-Doutores, bem como às Professoras Doutoradas do referido Programa: Agostinho Serrano de Andrade Neto, Paulo Tadeu Campos Lopes, Renato Pires dos Santos, Clarissa de Assis Olgin e Marlise Geller, pela paciência, sabedoria e sentimentos bons que nos transmitiram durante esta caminhada. Mesmo quando tudo parecia intransponível deram o seu voto de confiança em nossa capacidade e souberam, de forma muito mais que brilhante, nos trazer até este momento.

Também agradeço a parceria e o “norte”, sempre que as dúvidas surgiam em relação aos assuntos administrativos, do secretário do PPGECIM, Jonata Santos: “valeu brow!”, és parte deste momento e desta conquista.

Mais do que especial agradecimento ao Professor Doutor Arno Bayer, um Orientador de fato (!), o qual teve a calma, a paciência e a sabedoria de permitir que este trabalho acontecesse no seu tempo. Apesar de todos os obstáculos e percalços encontrados pelo caminho, conseguimos!

Aos membros da banca de qualificação e defesa: Professora Doutora Carmem Teresa Kaiber, e aos Professores Doutores José Edimar de Souza e Cláudio Cristiano Liell pelas dicas, correções de rumo e observações que enriqueceram e colaboraram definitivamente para o fechamento deste trabalho.

À minha família, claro! Sem o apoio e a compreensão deles certamente esta conquista não seria viável. As ausências, os “sumiços”, a falta de notícias. Tenham certeza, “seu Jair”, “Dona Margarete” e Jaqueline: valeu a pena”

Pedro Arthur meu filho, pelos eventuais sábados e domingos sem futebol, sem vídeo-game e sob silêncio. Ao mesmo tempo em que ficava recluso, tenho certeza que iniciou o seu processo de compreensão das coisas como se apresentam.

Claudete, minha amada Companheira! Pelo imenso apoio em toda a trajetória. Inspiradora mulher, que me colocou definitivamente neste caminho da pesquisa, que colaborou incondicionalmente em todos os momentos e que me incentivou a continuar quando parecia que tudo estava muito difícil.

Colegas: todos e todas, com certeza! Alguns especiais, por afinidade, pelo tempo de estrada juntos: ao já Mestre em Ensino de Matemática: Alexandre Ausani Huff, pela parceria nos trabalhos, pelo incentivo silencioso; também a Mestra Lívia Paim, reencontro mais do que especial e, à mestranda Marina Andrades Felipe, valeu por tudo!

Ao Sr. Flávio Neumann, sócio-diretor da Metalúrgica Fallgatter, ao Engenheiro Daniel Francisco Gomes, e ao Gerente de Recursos Humanos Márcio Lorenzi, pela compreensão e pelo apoio, durante toda esta jornada. Sim, vocês viabilizaram este sonho!

Ao corpo diretivo da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha de Novo Hamburgo pelos recortes, reportagens e materiais disponibilizados para esta pesquisa. Especial agradecimento ao Professor Doutor José Edimar de Souza pela dedicação em organizar e apontar os melhores caminhos.

## RESUMO

Esta Pesquisa, tem como tema: um estudo feito a partir da Disciplina de Matemática no Currículo de um Curso Técnico na cidade de Novo Hamburgo/RS. Ela disserta sobre as relações de Contexto Histórico no Currículo Escolar, que foram subsidiadas pelos estudos acerca da História das Disciplinas e, das Instituições Escolares, que teve por objetivo o entendimento das finalidades do Ensino da Matemática e da aproximação de Currículo, onde foram evidenciadas concepções que deram corpo e contribuíram para que a pesquisa pudesse evoluir. Ao mesmo tempo, a história do Brasil e do Rio Grande do Sul entrelaçaram-se no estudo, visto que, mudanças sociais e econômicas a nível nacional acabaram por influenciar nas transformações das grades curriculares e dos objetivos do Ensino Técnico durante o período investigado. A delimitação do intervalo de tempo serviu para que, na posse de material de pesquisa, fosse possível proceder com a análise historiográfica revisitando pistas, rastros e demais formas que proporcionaram melhor entendimento da ideia inicial. O conceito de Hermenêutica de Profundidade serviu de apoio, auxiliando em nossas análises e na compreensão, a medida que estas mudanças foram acontecendo. Para o desenvolvimento do tema proposto, foram coletados materiais junto ao Acervo Histórico da Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha e, de posse deste material de pesquisa, procedeu-se a análise e, por fim, a escrita da dissertação. Constatamos por meio das análises que, aspectos sociais, campos de conhecimento e modelos econômicos adotados agiram sobre o currículo e, por sua vez, implicaram em mudanças no contexto escolar. Portanto, entendemos que este trabalho apresenta conteúdo relevante para a pesquisa e o desenvolvimento de estudos no Ensino da Matemática.

**Palavras-chave:** Ensino de Matemática. Hermenêutica de Profundidade. Ensino Técnico. História da Educação Matemática.



## ABSTRACT

This research, with as a theme: a study made from the Mathematics Discipline in the Curriculum of a Technical Course in the city of Novo Hamburgo / RS: It discusses the Historical Context relationships in the School Curriculum, which were subsidized by studies about the History of Disciplines and, of the School Institutions, whose objective was the understanding of the aims of Mathematics Teaching and the Curriculum Approach, where they were evidenced conceptions that gave body and contributed to the research could evolve. At the same time, the history of Brazil and Rio Grande do Sul intertwined in the study, since social and economic changes at national level eventually influenced the transformations of the curricula and the objectives of Technical Education during the period investigated. The delimitation of the time interval allowed for the possession of research material to proceed with the historiographic analysis revisiting clues, traces and other forms that provided a better understanding of the initial idea. The concept of Depth Hermeneutics served as a support, aiding in our analyzes and in understanding as these changes took place. For the development of the proposed theme, materials were collected from the Historical Collection of the Liberato Salzano Technical School Vieira da Cunha and, in the possession of this research material, the analysis was carried out and, finally, the writing of the dissertation. We verified through the analyzes that, social aspects, fields of knowledge and economic models adopted acted directly on the curriculum and, in turn, implied changes in the school context. Therefore, we assume that this work presents relevant content for the research and development of studies in Mathematics Teaching.

**Keywords:** Mathematics Teaching, Depth Hermeneutics, Technical Education, History of Mathematics Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Formas de Investigação Hermenêutica.....	28
Figura 2 - Representação esquemática do fluxo da pesquisa.....	13
Figura 3 - Distribuição das Escolas de Aprendizes e Artífices conforme divisão Geopolítica da época .....	57
Figura 4 - Articulação entre os níveis de Ensino conforme as Leis Orgânicas do Ensino (1942 – 1946).....	62
Figura 5 -Articulação entre os níveis de Ensino conforme a Lei de Diretrizes e Bases (1961).....	63
Figura 6 - Nova Formatação dos Níveis de Ensino conforme a Lei 5.692 (1971) .....	65
Figura 7- Relatório do Presidente da Província do Rio Grande do Sul: 1852 .....	68
Figura 8 - Prédio da Escola de Engenharia em 1912.....	72
Figura 9 - Imagem da fachada da empresa Rheingantz .....	73
Figura 10 - A pioneira indústria na fabricação de calçados no RS com sede em Novo Hamburgo.....	74
Figura 11 - Primeira sede da Abramo Eberle em Caxias do Sul .....	75
Figura 12 - Estaleiro Só – o maior fabricante de navios do Rio Grande do Sul .....	76
Figura 13 - Manchete do Jornal “O 5 de Abril” acerca da Instalação da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha .....	83
Figura 14 - O prédio da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha em construção... ..	84
Figura 15 - Portaria 9.086/67 – Autorização de funcionamento da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha.....	85
Figura 16 - Publicação no DOE da Portaria 08.537/70 .....	86
Figura 17 - vista aérea da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha .....	87
Figura 18 - Dados referentes à situação dos alunos referente ao ano letivo de 1967 .....	88
Figura 19 - Grade Curricular dos formandos da Primeira Turma do Curso Técnico em Química.....	90
Figura 20 - Grade Curricular dos formandos de 1972 .....	91
Figura 21 - Grade Curricular do ano de 1973.....	92
Figura 22 - Grade Curricular dos anos de 1974 e 1975 .....	94
Figura 23 - Grade curricular adotada a partir de 1983 .....	97

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 JUSTIFICATIVA</b> .....	<b>16</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>17</b>
2.1 A HERMENÊUTICA COMO POSSIBILIDADE PARA PESQUISAS HISTORIOGRÁFICAS.....	<b>18</b>
<b>2.1.1 A Hermenêutica de Profundidade como referencial teórico em pesquisas historiográficas</b> .....	<b>25</b>
2.2 HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR – UM BREVE RELATO .....	33
2.3 O CURRÍCULO – NOÇÃO E APROXIMAÇÃO DO CONCEITO .....	35
2.1 ENTRE AS DISCIPLINAS ESCOLARES: A MATEMÁTICA.....	41
<b>3 A PESQUISA</b> .....	<b>49</b>
3.1 A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA.....	49
<b>3.1.1 Objetivo Geral</b> .....	<b>49</b>
<b>3.1.2 Objetivos Específicos</b> .....	<b>49</b>
3.2 METODOLOGIA.....	50
<b>4 O CONTEXTO DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>52</b>
4.1 ENSINO TÉCNICO NO BRASIL .....	52
4.2 ENSINO TÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL .....	67
4.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>105</b>
<b>5 REFERÊNCIAS</b> .....	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO

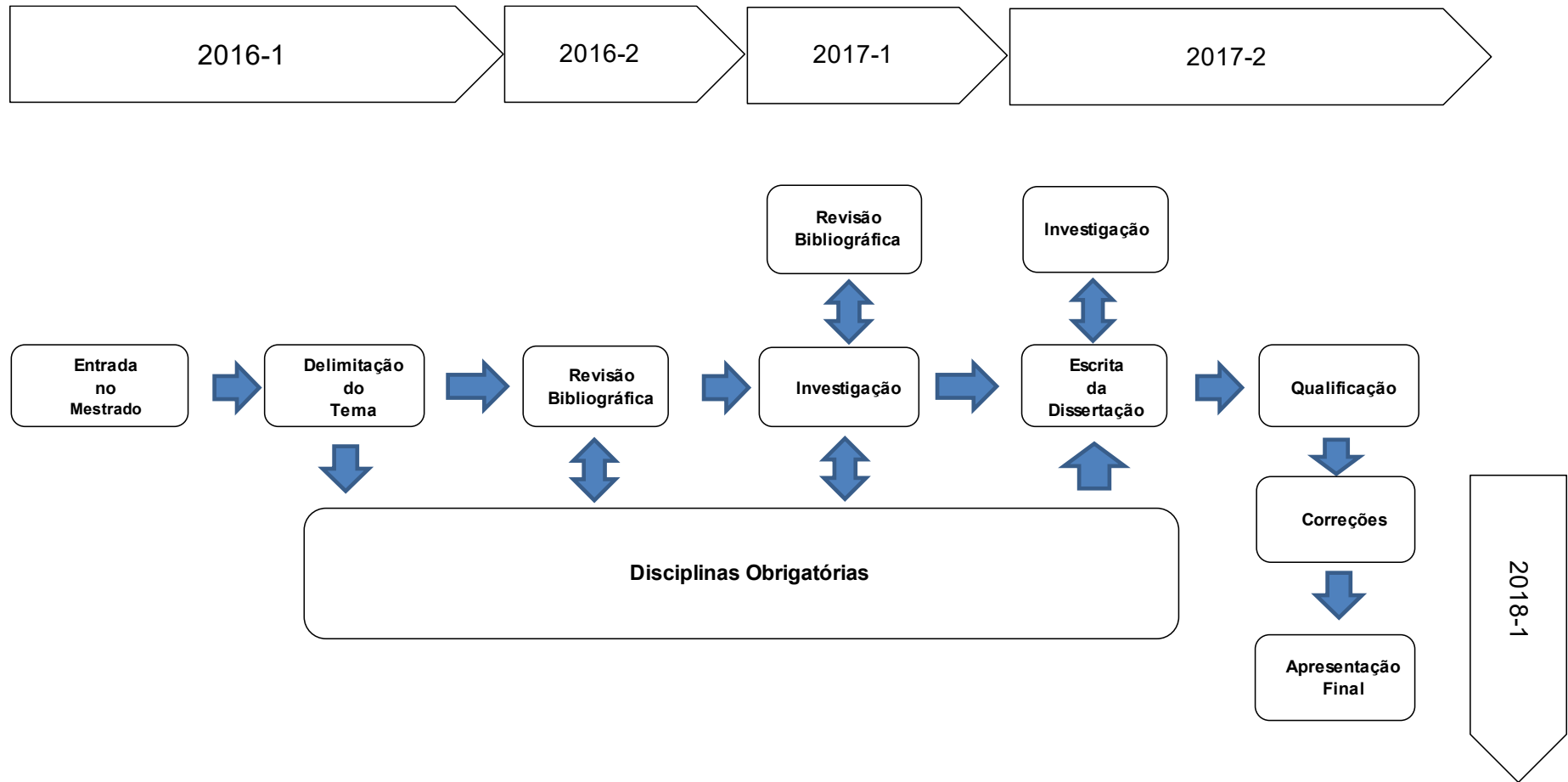
Ao buscar as memórias, atualizamos nosso saber sobre nossa história. E como um “fio” que precisa ser tramado para constituir uma forma/figura na realidade, a agregação de diferentes fios foram tecendo os caminhos que constituíram minha trajetória acadêmica que me trouxe até o mestrado. No percurso da trajetória de vida, efetiva-se o ser sujeito e, enquanto escreve-se, percebe-se o protagonismo no tempo presente (SOUZA, 2011, p.25 ).

Com base no descrito acima, traça-se o caminho e com o “fio” tramado constituiu-se a trança, que serviu para montar o argumento que por si só justifica o interesse pelo tema da pesquisa. O que começou a aproximar esta pesquisa foram aquelas coisas que talvez o tempo, estrada grande, comprida onde colocamos nossos pés para andar, em algum momento como este, por exemplo, possa ele explicar. Durante os anos de 2003 até 2010 começava a minha trajetória na educação profissional, trabalhando como Instrutor no SENAI e, paralelo a isso já cursando Licenciatura em Matemática.

Após isso, já com a graduação concluída, mas também nesta mesma seara, desenvolvi atividades com o Programa Jovem Aprendiz, EJA e Ensino Técnico na Escola José Cesar de Mesquita em Porto Alegre. Posteriormente, ingressei na carreira do Magistério Estadual e, entendi que era o momento de prosseguir com os estudos. O curso de especialização em Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade Federal do Rio grande do Sul despertou em mim o gosto pela pesquisa em educação. Assim, posteriormente, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECIM, quando fui desafiado a estudar a História do Ensino de Matemática, não houve dúvidas de qual caminho trilhar.

Na figura 1, é mostrada uma representação esquemática do fluxo da pesquisa entrelaçada com a trajetória do pesquisador durante o mestrado.

Figura 1- Representação esquemática do fluxo da pesquisa



Fonte: Organizado pelo autor.

Desta forma, a presente pesquisa, intitulada: “Um estudo a partir da Disciplina de Matemática no Currículo de um Curso Técnico em Novo Hamburgo/RS: Relações de Contexto Histórico no Currículo Escolar” tem como objetivo investigar as alterações curriculares na disciplina de Matemática do Curso Técnico em Química na Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha (1967 – 1995).

A delimitação do espaço temporal deu-se devido aos seguintes fatores:

- Início das atividades da Escola Técnica Liberato Salzano Veira da Cunha no ano de 1967. Todavia, é importante destacar que, a título de contextualização, é também trazido ao presente trabalho um recorte com espaço de tempo anterior ao início das atividades da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha, a título de desvelar quais foram os fatores que contribuíram até mesmo para a sua emergência enquanto instituição escolar;
- O curso técnico escolhido para a pesquisa, Química, se deu em virtude deste ter sido o pioneiro dentre os cursos na Escola Liberato Salzano Veira da Cunha a obter autorização de funcionamento e, permanecer assim até os dias atuais de forma ininterrupta. Mesmo que o período deste estudo não compreenda o momento atual, julga-se interessante o trabalho de pesquisa com um curso que se mantém em atividade para que, o esforço empregado nas análises possa prosseguir mais adiante, através de outras pesquisas;
- O período que precede a aprovação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é o “recorte superior”, pois esta deve ser estudada separadamente, principalmente devido ao contexto histórico envolvido e a quantidade de documentos oficiais e outros materiais de pesquisa disponível, como por exemplo, planos de curso, ementas de disciplinas e grades curriculares, os quais, por si só, demandariam um tempo que não permitiria a conclusão deste trabalho dentro do intervalo esperado.

Com o auxílio e o apoio nos conceitos thompsonianos da Hermenêutica de Profundidade busca-se apresentar de que modo as transformações e as mudanças ocorridas na sociedade gaúcha influenciaram diretamente no Ensino de Matemática no curso e, na Instituição em estudo, de forma que, através da narrativa destes eventos históricos, identifique-se as relações estabelecidas que foram responsáveis pelas alterações e reformulações das grades curriculares e do currículo no Ensino

de Matemática da Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha durante o período em análise.

Após esta introdução, no capítulo seguinte o tema é justificado, bem como o porquê este trabalho tem relevância científica. Na sequência, no capítulo 3, é apresentado o referencial teórico, que apoiou a escrita deste trabalho. Trata-se da Hermenêutica em Schleiermacher (2000) e, da Hermenêutica de Profundidade de Thompson (1990). Em subdivisões deste capítulo, encontra-se ainda uma história das Instituições Escolares, uma aproximação da noção de Currículo e, por fim aspectos de uma história das disciplinas escolares.

Seguindo, o capítulo 4, explicita-se a relevância da pesquisa histórica e, seus subcapítulos, dos objetivos gerais e específicos do presente trabalho. O capítulo 5 traz a análise dos dados em dois subcapítulos que, primeiramente, contextualizam a educação profissional e técnica no Brasil acompanhada de fatos históricos ocorridos nestes períodos. O subcapítulo seguinte, trata da contextualização da educação técnica e profissional no Rio Grande do Sul, acompanhada dos fatos ocorridos nos momentos históricos em análise. No sexto capítulo, encontramos uma análise à luz da Hermenêutica de Profundidade acerca dos fatos históricos que influenciaram as alterações nas Leis e, também, nas instituições escolares.

Nas considerações finais, apresentam-se as reflexões evidenciando os objetivos propostos na pesquisa e como ela colaborou na escrita da história do Ensino de Matemática no Estado do Rio Grande do Sul.

## 1 JUSTIFICATIVA

[...] o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará [...], o conhecimento do passado é uma coisa em progresso que se transforma e aperfeiçoa incessantemente. (BLOCH, 2002, p.26)

A escolha por um estudo historiográfico como o que propõe-se neste momento vem da necessidade de se escrever hoje, através de uma análise minuciosa do passado, um estudo a partir da Disciplina de Matemática e suas relações de contexto histórico no currículo escolar. Em outros momentos de história enquanto sociedade, crescentes necessidades tecnológicas exigiam outros estudos daqueles que pretendiam seguir uma carreira técnica.

Pois sim, tem-se aqui um motivo de análise: o que teria causado essa necessidade por outros conhecimentos diversos daqueles iniciais? Uma necessidade coletiva pode ser uma boa resposta para esta pergunta. Mas a quem caberia investigar a proveniência desta transformação, seu contexto social, suas vertentes de mudança?

Também é de suma importância que seja dito: entre dois períodos consecutivos de análise, não será mais importante (nem menos importante) aquele que está se sobrepondo. Nesta pesquisa historiográfica denominada “Um estudo a partir da Disciplina de Matemática no Currículo de um Curso Técnico em Novo Hamburgo/RS: Relações de Contexto Histórico no Currículo Escolar”, estende-se os contextos históricos anteriores e os que se sucedem como necessários para a compreensão de seus desdobramentos na Educação Técnica, exercendo assim, influência sobre aquele tempo que ainda virá.

A perspectiva neste estudo é de que tudo aquilo que ajudou na construção histórica ajuda a explicar o agora ou, os fatos e contextos, bem como suas produções, que precedem o período de pesquisa, os quais tem tanta importância quanto o que ocorre neste espaço temporal em que é feita esta pesquisa. É necessário para que o estudo historiográfico seja validado, a recriação dos contextos social e histórico em que os objetos de análise foram produzidos e utilizados.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O tema deste trabalho está inserido no contexto de “Um estudo a partir da Disciplina de Matemática no Currículo de um Curso Técnico em Novo Hamburgo/RS: Relações de Contexto Histórico no Currículo Escolar” e teve como “alicerce” metodológico a Hermenêutica de Profundidade que evidenciou para o fato de que os objetos em estudo são construções simbólicas, passíveis, portanto, de interpretação.

Acrescentou-se a isso os apontamentos de Kuhn e Bayer (2017, p.9) sobre a pesquisa histórica:

A temática abordada insere-se na História da Educação Matemática no Rio Grande do Sul. Os fatos históricos são constituídos a partir de traços deixados pelo passado. A ação do historiador consiste em efetuar um trabalho sobre esses traços para constituir os fatos. Desse modo, considera-se o trajeto da produção histórica como interesse de pesquisa [...].

Consideramos para este trabalho o fato de que as narrativas históricas possibilitam, ao trazerem para a análise no presente acontecimentos que contribuíram na construção de trajetórias, a elaboração de outras possibilidades de futuro. Outrossim, sobre pesquisar uma disciplina em específico, Chervel (1990), lembra que para adiante da descrição dos conteúdos, cabe ao pesquisador:

[...] dar uma descrição mais detalhada do ensino em cada uma das etapas, descrever a evolução didática, pesquisar as razões da mudança, revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais se apela, e estabelecer a ligação entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem a seu exercício.

Assim, o referencial teórico desta pesquisa foi apoiado em autores e suas referidas obras que dissertam sobre a Intepretação na Pesquisa Histórica sob as lentes da Hermenêutica em Schleiermacher (2000) e da Hermenêutica de Profundidade em Thompsoon (1990), sobre a Educação Profissional no Brasil com Ribeiro (1998), Romanelli (1999) e Manfredi (2000), sobre a História das Disciplinas Escolares sob a ótica de Chervel (1990) e Gatti Júnior (2009), sobre a História das Instituições Escolares em Buffa (2002) Gatti Júnior e Gatti (2015), Werle, Sá Britto e Merlo Colau (2007), a Noção de Currículo em Sacristán (2000) e Macedo e Lopes (2011), sobre a História da Indústria no Rio Grande do Sul em Pena e Paula Taitelbaum (2009), sobre a História da Educação Profissional no Rio Grande do Sul

em Stephanou (1990) e, também, sobre a História da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha em Fernandes *et al* (2017).

Fundamentado nestes autores esta pesquisa histórica foi conduzida. Assim, realizou-se a coleta, organização e interpretação dos materiais garimpados, tecendo contribuições e considerações ao final deste trabalho. Busca-se, com isso, escrever um estudo a partir da Disciplina de Matemática no Currículo de um Curso Técnico em Novo Hamburgo/RS: Relações de Contexto Histórico no Currículo Escolar.

## 2.1 A HERMENÊUTICA COMO POSSIBILIDADE PARA PESQUISAS HISTORIOGRÁFICAS

Utilizou-se como elemento fundante ao longo deste percurso de pesquisa a operação hermenêutica e com ela, propomos a uma reflexão metodológica em relação há outros tempos, os quais se investigaram através de conceitos linguísticos e conceituais relacionados ao pensamento e às experiências escolares de épocas diversas. Não se pode perder de vista que, principalmente a linguagem, as condições de vida e a concepção de mundo sofrem mudanças ao longo de um intervalo de tempo qualquer e enunciados relevantes, que façam parte da história, devem ser trazidos ao hoje de forma que possam ser compreendidos à luz do nosso tempo.

Antes de tudo, porém, definimos de forma concreta a hermenêutica e as bases do pensamento hermenêutico, construindo conceitualmente e historicamente as bases filosóficas e, com esses argumentos, construir as pontes necessárias entre a hermenêutica, a historicidade e o ensino da matemática na Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha.

Assim, a trajetória iniciou-se com os estudos de Strecker (1997) que relatam o surgimento da Hermenêutica a partir do século I antes de Cristo, onde são observados os primeiros esboços deste método. O autor atribui ao Judaísmo Bíblico, na figura do Rabino Hillel “sete regras” para a interpretação do Antigo Testamento Bíblico, também conhecidas como “As Sete Regras de Hillel” que de imediato espalharam-se por muitos lugares.

Resumidamente, as Sete Regras de Hillel afirmavam que, para se realizar uma operação de interpretação dos textos bíblicos, deveriam ser observados os seguintes pressupostos: *ad minori ad maius* (do menos para o mais) ou, do mais fácil ao mais difícil (e também o contrário); *per analogiam* (por analogia, no que se refere a conclusão, onde deve-se procurar por palavras de mesmo significado; a reunião de passagens (do texto) semelhantes onde seja possível a construção de uma “família”; conclusão principal como resultado de citações do próprio texto; interpretação do geral para o particular (e também ao contrário); a explicação mais aproximada de uma frase usando-se outra como referência e, por fim, a dedução do contexto, onde se tem uma interpretação que parte do contexto de uma afirmação. (STRECKER 1997, p.171)

O autor também considera o método hermenêutico de Pablo, um antigo fariseu que dominava as técnicas de Hillel e, também, as técnicas helenistas. Assim, Pablo assimilou algumas possibilidades oferecidas por Hillel (principalmente a primeira, “*a minori ad maius*” e a segunda possibilidade) trazendo também, as interpretações de fatos futuros como, por exemplo, o Apocalipse.

Conforme Strecker (1997) o alexandrino Orígenes (185 – 253), um dos teólogos melhor reconhecido pelos filósofos pagãos da época, escreveu comentários sobre os principais livros do Antigo Testamento e, em sua interpretação destes pelo método alegórico, onde por sua influência, este tornou-se “o método eclesiástico de interpretação das Escrituras” através da antonomásia<sup>1</sup>.

Outro hermeneuta que trouxe importante contribuição com a sua “*Doctrina del cuádruple sentido de la Escritura*” foi Juan Casiano (360 – 435) onde propõe uma interpretação dividida primeiramente no sentido literal dos escritos, seguido de uma interpretação alegórica onde discorre sobre a verdade da fé em Jesus Cristo contida no texto; o terceiro passo seria uma interpretação tropológica, ou moral, dos escritos onde destaca as normas do comportamento Cristão contidas nos textos e, por último, através da escatologia (ou análise do fim do mundo), busca indícios da continuidade dos justos e perfeitos nos Reino de Deus após o juízo final. Acerca disso, Strecker (1997, p.175) conclui que:

---

<sup>1</sup> A antonomásia consiste, em retórica, na substituição de termos em textos por outros que muitas vezes nada tinham a ver, morficamente, com o nome substituído.

*El fundamento de la doctrina del sentido cuádruple de la Escritura fue la convicción de que, en la Biblia, no sólo las palabras, sino ella misma, su materialidad, rebosa significado. El objeto de este importante método interpretativo es relacionar lo más posible las afirmaciones de la Escritura com todos los campos de la vida<sup>2</sup>.*

O autor ainda destaca em seus estudos o método hermenêutico de Martin Lutero, o qual trouxe à discussão o questionamento a respeito das interpretações alegóricas por analogia, contestando inclusive a doutrina do quádruplo sentido das Escrituras. Segundo Strecker (1997), ao rechaçar estas interpretações, Lutero trouxe à tona a sua teoria da interpretação bíblica o *literalis sensus*, o qual seria correto e traria consigo a vida, o apoio, a força, a doutrina e a arte.

No entendimento de Lutero, a interpretação haveria de limitar-se ao sentido literal e imediato dos escritos. Com isso, Strecker (1997, p.177) mostra que:

*[...] la Escritura es por sé misma lo más cierto, lo más facilmente accesible, lo que mejor se entiende, la que se interpreta a sí mesma, la que examina, juzga e ilumina todas las palabras<sup>3</sup>.*

O princípio da interpretação é, portanto para Lutero, a divisão da Palavra de Deus entre a lei e o Evangelho, pois o conhecimento sobre a Teologia depende de um autêntico conhecimento da Lei e das Escrituras.

No entanto, é pela obra do teólogo alemão Friederich Daniel Ernst Schleiermacher: *Hermenêutica: Arte e Técnica de Interpretação* (2000) que o método hermenêutico consegue transpor uma antiga distinção histórica entre a o sacro (que tratava da Teologia) e o profano (que tratava da Filologia), incluindo ainda em seus estudos as ciências orientais e a literatura. Para além disso, nesta mesma obra, Schleiermacher esboça uma Teoria Hermenêutica Geral que se concentra nos signos linguísticos e, supera a discussão da doutrina do quádruplo sentido das Escrituras.

---

<sup>2</sup> “O fundamento da doutrina do sentido quádruplo da Escritura foi a convicção de que na Bíblia, não apenas as palavras, mas ela mesma, sua materialidade transborda significado. O objeto mais importante deste método de interpretação é relacionar o máximo possível as afirmações da Escritura com todos os campos da vida.” (tradução do autor).

<sup>3</sup> “A Escritura é, por si mesma o mais certo, o mais facilmente acessível, o que melhor se entende, a que se interpreta a si mesma, a que examina, julga e ilumina todas as palavras.”

Com o pensamento de Schleiermacher (2000), a Hermenêutica afasta-se definitivamente da Exegese<sup>4</sup> Bíblica para visar uma “apreensão das significações intencionais das atividades históricas concretas do homem”. Assim, o autor visualiza a união indissolúvel de pensamento e da linguagem, tanto como a inexistência de uma linguagem universal, pois segundo o próprio, esta é “um infinito indeterminado”, pois é histórica.

A linguagem, por sua vez, é base de uma organização esquemática, a qual interpreta o real. É interessante ainda destacar que na base dos conceitos e juízos, Schleiermacher (2000, p.18) intui uma circularidade<sup>5</sup> onde “o juízo pressupõe conceitos, e os conceitos, por sua vez, pressupõem juízos”. Nessa configuração, interpreta-se o pensamento como se fosse uma reflexão entre o universal e o particular, onde o universal aparece sob uma forma particular e, o particular, por sua vez, manifesta-se no universal.

No decorrer deste trabalho ver-se-á que, na elaboração da proposta de Hermenêutica em Schleiermacher, leva-se em consideração ainda a Dialética e a Gramática, onde: a Hermenêutica mostra os limites da Dialética; a Dialética mostra as possibilidades da Hermenêutica e, ambas possuem relação de interdependência com a Gramática, já que esta proporciona o entendimento e a comunicação linguística. A Teoria Hermenêutica de Schleiermacher foi alavancada pela necessidade que se tinha à época de, principalmente interpretar textos clássicos por meio da apreensão do pensamento integrante em um determinado discurso.

Deste modo, tendo por referência os estudos de Schleiermacher (2000) é elaborado um sistema estruturado do método Hermenêutico e este passa então a constituir-se como ciência. Com isso, passa a contar não somente com as “regras e uma explicação” ao procedimento de interpretar, mas agora também traz consigo “as

---

<sup>4</sup> Exegese é uma análise, interpretação ou explicação detalhada e cuidadosa de uma obra, um texto, uma palavra ou expressão. Etimologicamente, este termo se originou a partir do grego *exégésis*, que significa “interpretação”, “tradução” ou “levar para fora (expor) os fatos”.

<sup>5</sup> Indicaremos seis níveis das circularidades: entre a ocorrência de uma palavra e a ordem da frase; entre a frase e o discurso; entre o discurso e a obra completa do autor; entre a obra e o conjunto da vida total do autor, bem como o conjunto de literatura da sua época; entre a vida e o conjunto da obra do autor e a mentalidade geral da época e, por fim, entre o espírito da época do autor e o espírito da época do intérprete. (conforme artigo intitulado “*Le Rôle du sujet dans l’interprétation. Une nouvelle lecture de Schleiermacher avec Manfrd Frank, in revue Philosophique de Louvain, n. 84 (1991)( 606-634).*).

razões” das regras e dos procedimentos, o que eleva a Hermenêutica ao patamar da compreensão geral.

Através de seus movimentos Schleiermacher (2000) desloca o eixo do entendimento sobre Hermenêutica do domínio técnico e científico para o domínio filosófico, com o argumento de que a compreensão está interligada com o falar e o pensar, visto que:

[...] a arte de falar e compreender (correspondente) estão contrapostas uma à outra, e falar é, porém, apenas o lado exterior do pensamento, assim a hermenêutica está conectada com a arte de pensar e, portanto, é filosófica. (SCHLEIERMACHER, 2000, p. 15)

Deste modo, pode-se preliminarmente afirmar: a concepção de Hermenêutica, segundo Schleiermacher (2000, p.15), é a “arte da compreensão correta do discurso de um outro” e que, em cada linha, esta compreensão deve ser incessantemente desejada e buscada.

Da mesma forma, a concepção empreendida por Schleiermacher (2000 p.16) diz que esta é “uma reconstrução histórica e divinatória dos fatores objetivos e subjetivos de um discurso falado ou escrito”. No método hermenêutico divinatório, busca-se uma apreensão imediata e a compreensão ocorre objetiva ou subjetivamente, de forma provisória, pois o entendimento deste discurso<sup>6</sup>, invariavelmente, não ocorre de forma simultânea e integral.

O sucesso no estudo hermenêutico de um discurso, sob o ponto de vista de Schleiermacher, terá maiores chances de êxito somente na utilização do método comparativo onde se parte do genérico e busca-se detectar contrastes admitindo-se aqui que já se tenha uma pré-compreensão do discurso, falado ou escrito, que se pretende analisar.

Entretanto, o autor ressalta que, ainda é necessário estabelecer que ambos os métodos, divinatório e comparação, são complementares, pois uma comparação para ser efetiva enquanto método, só ocorre de forma integral a partir do momento em que já houve um pré-entendimento imediato do discurso em análise. Logo, a

---

<sup>6</sup> Entende-se o discurso, falado ou escrito, como “às instâncias de comunicação corretamente presentes” (THOMPSON 1990, p.371).

apreensão do discurso se dá por meio da compreensão da linguagem<sup>7</sup> e só inicia-se um estudo hermenêutico pelo estudo do discurso.

Não menos importante neste momento é deixar claro que, conforme o autor, tudo aquilo encontrado ao iniciar um estudo hermenêutico é a linguagem e que, o produto final do estudo será “novamente linguagem”. Observando a ideia de Schleiermacher (1990) não se falará neste trabalho de uma linguagem geral e irrestrita, mas sim uma linguagem delimitada pelo discurso de seu autor. Desta forma, a linguagem pode ser entendida como base, uma espécie de tripé, para o estudo hermenêutico pois ela é o objeto, o instrumento e o resultado da hermenêutica.

Embora Schleiermacher não tenha sido o único autor a realizar uma estruturação da Hermenêutica, nosso foco prevaleceu sobre ele, pois foi este autor que em seus estudos observou a importância da compreensão das expressões linguísticas. Para, além disso, Schleiermacher (1990, p.20) também traz as noções de “interpretação psicológica” e “identificação empática com o autor”, pois este tem o entendimento de que uma proximidade tênue do autor do discurso é mediada pela linguagem e que, a identificação subjetiva e objetiva com este discurso ocorre através dos escritos e relatos de sua vida e época.

Para Schleiermacher, as percepções abarcadas com relação ao discurso, a linguagem utilizada e às memórias do autor não podem, sob hipótese alguma, no percurso interpretativo serem ignoradas. Sem esta não se compreende nem o conjunto, nem o detalhe. Da mesma forma, seria impossível uma interpretação, mesmo que temporária mais próxima da realidade sob rígidas regras sem uma experiência pessoal. Para Schleiermacher (1990, p.41) há uma grande questão envolvendo tudo isto: “De onde proviria, então, o ponto de partida para o procedimento de comparação, se ele não fosse dado nas tentativas pessoais?”.

A esta pergunta, não há uma resposta imediata e determinada, mas sim considerações a cerca da Hermenêutica, onde Schleiermacher (1990, p.41-2) leva a buscar:

---

<sup>7</sup>Uma aproximação do conceito de linguagem é dado por Schleiermacher, (1990, p. 77), onde o autor afirma, entre outras coisas que esta é: “efetuada como discurso. Sem ela, nenhuma manifestação humana seria possível, e nada poderia ser pensado. Pois todo pensar já é um falar, um “falar interior” mediante palavras.”.

[...] nada diferente do que uma passagem constante de um método a outro, a qual deve se aproximar mais e mais de uma coincidência dos dois métodos no mesmo resultado, idêntico àquele instantâneo, se deve surgir ao menos alguma satisfação.

Neste sentido e, para a superação destas dificuldades o autor sugere outro passo na interpretação quando há o questionamento no que diz respeito à interpretação afirmando que as dificuldades são superadas:

[...] apenas por um procedimento comparativo, no qual nós aproximamos [sempre de novo] alguma coisa já compreendida e semelhante ao ainda não compreendido, encerrando assim a não-compreensão em limites sempre mais estreitos. (SCHLEIERMACHER 1990, p. 42)

Perpassando a ideia de que a Hermenêutica deve se apropriar somente da interpretação de obras literárias e/ou históricas, Schleiermacher desafia a realizar a operação hermenêutica de qualquer discurso, anúncio, notícia, conversação ou problema onde o nível de compreensão não seja satisfatório por parte do operador hermeneuta, como segue:

Quem poderia conviver com pessoas espiritualmente distintas sem que se esforçasse para entender entre as palavras, como nós lemos entre as linhas dos escritos inteligentes e densos, quem não desejaria fazer uma consideração precisa de uma conversação significativa, [...] que não procuraria nesse caso colocar em relevo os pontos salientes e apanhar o seu encadeamento interior, e seguir todas as discretas insinuações? (SCHLEIERMACHER 1990, p. 33)

Em situações como esta, Schleiermacher (1990) orienta a interpretar as conversações significativas<sup>8</sup> e a maneira como ocorre o desenvolvimento do discurso. Isso tudo corrobora para que se possa interpretar um encadeamento de pensamentos, algo como uma sequência lógica que, desta forma poderia trazer um recorte de determinado momento do autor. Se mesmo assim, este encadeamento do pensamento do “dono do discurso” não for apreendido, pode-se estar diante de um problema sem solução para a Hermenêutica.

Para que não haja desilusão diante de situações onde a apreensão não ocorrer dentro de um tempo razoável, há que se entender, por outro lado, que

---

<sup>8</sup> Para SCHLEIERMACHER (1999, p.34) as conversações significativas são aquelas em que ocorre a presença imediata do falante, que assim manifesta a participação de todo o seu ser espiritual.



conforme destaca Schleiermacher (1990, p.35) “[...] enquanto uma única de tais possibilidades não estiver completamente descartada, não se pode falar do conhecimento necessário”.

Seguindo a ideia do autor, deve-se através da compreensão gradual das minúcias, dos fragmentos e de tudo aquilo que se organiza a partir destes, formar um juízo provisório. Desta forma, diante de avanços, a cada etapa podem surgir novos começos, novas incertezas, e o que for possível estruturar a partir disso é sempre um juízo mais completo em relação ao anterior de tal maneira que, quanto maior é o progresso hermenêutico, maior é o grau de entendimento em relação ao todo até que, ao final, cada um destes contornos é finalmente trazido à luz da compreensão.

Acerca das obras passíveis de interpretação, Schleiermacher (1990, p. 38) afirma: “[...] cada obra é um particular/singular que pertence a um todo chamado de literatura. A literatura, por sua vez, é formada por outras obras de conteúdo similar que devem ter como referencial a linguística”.

Assim, pode-se dizer que não se deve perder de vista outro importante elemento nesta análise: o aspecto psicológico em relação ao autor onde entende-se, segundo Schleiermacher (1990, p. 39): “[...] aquele hermeneuta que acompanhou o autor e sua obra em vida terá condições muito mais facilitadas em relação ao que busca a interpretação em um momento histórico posterior”.

Ainda sobre a literatura, com base nas ideias de Schleiermacher (1990), possuir absoluta riqueza em exemplos, torna-se por vezes complexa e, portanto, se faz necessário uma cuidadosa seleção dos exemplos utilizados para o desenvolvimento de um argumento metodológico que possibilite a interligação dos diversos métodos existentes. Neste ponto, o enfoque da Hermenêutica de Profundidade traz possibilidades significativas do ponto de vista da interpretação.

### **2.1.1 A Hermenêutica de Profundidade como referencial teórico em pesquisas historiográficas**

A perspectiva da HP<sup>9</sup> pretende ser um marco referencial metodológico onde John Thompson traz uma série de argumentos relativos à análise das formas simbólicas<sup>10</sup> e, assim:

[...] coloca em evidência o fato de que o objeto de análise é uma construção simbólica significativa e exige uma interpretação. Por isso, devemos conceder um papel central ao processo de interpretação[...]. Mas as formas simbólicas estão também inseridas em contextos sociais e históricos de diferentes tipos; e sendo construções simbólicas significativas, elas estão estruturadas internamente de várias maneiras. (THOMPSON 1990, p.355)

O entendimento de Thompson (1990) sobre as ciências, leva a compreensão de que todas as ciências, sejam elas sociais ou naturais exigem, em algum momento, compreensão e/ou interpretação de algo. Essa certeza, porém, não pode ser encerrada em si, visto que neste trabalho o horizonte e o objeto de pesquisa são por si um “território pré-interpretado<sup>11</sup>”. Segundo o autor, o mundo sócio-histórico, o qual propõe-se a investigar:

[...] não é apenas um campo-objeto que está ali para ser observado; ele é também um *campo-sujeito* que é construído, em parte, por sujeitos que, no curso rotineiro de suas vidas quotidianas, estão constantemente preocupados em compreender a si mesmos e aos outros, e em interpretar ações, falas e acontecimentos que se dão ao seu redor. (THOMPSON 1990, p.358)

À medida que o principal objetivo é avançar em relação ao método, Thompson (1990, p.362) alerta para um fato que não pode ser ignorado, pois para ele este processo interpretativo: “[...] pode ser, e de fato exige que seja mediado por uma gama de métodos explanatórios ou objetivantes.”. Prossegue o autor, fazendo a ressalva:

[...] “explanação” e “interpretação” não devem ser vistas, como o são muitas vezes, como termos mutuamente exclusivos [...]; antes, podem ser tratados como momentos complementares dentro de uma teoria compreensiva

<sup>9</sup> A partir deste momento da pesquisa, a Hermenêutica de Profundida será chamada de forma simplificada, por suas iniciais “HP”, conforme Thompson (1990, p.355).

<sup>10</sup> Entende-se formas simbólicas, conforme Thompson (1990, p.358), como construções significativas que exigem interpretações, podendo elas se apresentar na forma de ações, falas ou textos que, justamente por serem construções significativas, podem ser também compreendidas.

<sup>11</sup> Um território pré-interpretado, conforme Thompson (1990, p.358), é uma forma simbólica que já é fruto de uma interpretação anterior e, ao ser interpretado novamente, terá como resultado uma “interpretação da interpretação” ou, simplesmente, uma re-interpretação.

interpretativa, como passos que se apoiam mutuamente [...].” (THOMPSON 1990, p. 362)

Do ponto de vista da HP, é então fundamental a compreensão de que o objeto de investigação é um campo pré-interpretado e deve-se, portanto, levar em consideração os modos com os quais as formas simbólicas foram interpretadas pelos sujeitos que constituem assim o campo-sujeito-objeto<sup>12</sup>. Com isso, é necessário, neste momento, empenhar-se no entendimento e apreensão das maneiras como as formas simbólicas em estudo foram interpretadas por aqueles que as produzem ou as recebem no decorrer do seu cotidiano. Thompson (1990, p.363) trata este momento como “indispensável ao enfoque da HP” e, observa ainda que por meio de “[...] entrevistas, observação participante e outros tipos de pesquisa etnográfica, podemos reconstruir as maneiras como as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas nos vários contextos da vida social”.

Não menos importante que as afirmações anteriores é dizer que essa própria reconstrução já se constitui em um processo interpretativo, nada mais que uma interpretação do entendimento cotidiano ao qual Thompson (1990, p. 363) chamou de *interpretação da doxa*<sup>13</sup>. Desconsiderar estes contextos cotidianos, conforme o autor, constitui uma falta grave na interpretação e investigação do campo-objeto de interesse da pesquisa.

Por outro lado, Thompson (1990, p.364), afirma que também é importante destacar que a interpretação da doxa “não é o fim da investigação e sim seu ponto de partida, pois existem vários outros pontos que não devem ser desconsiderados”.

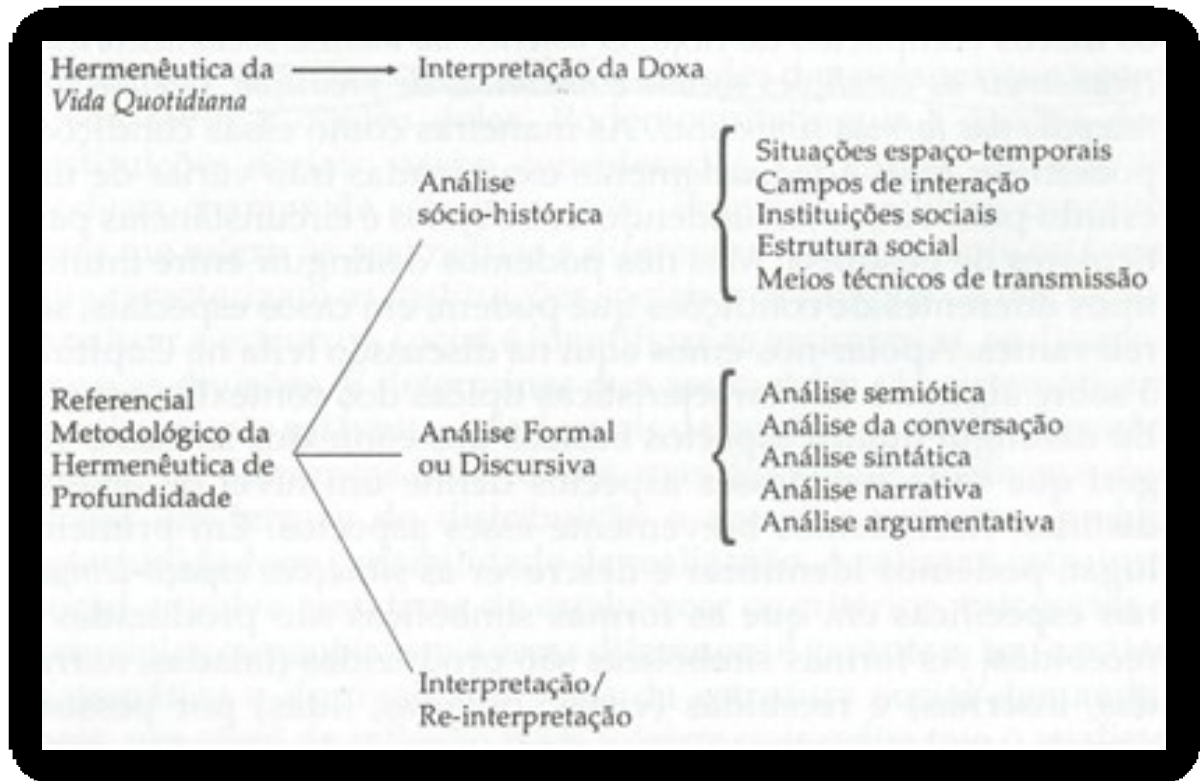
Seguindo o raciocínio do autor, para que ocorram avanços na investigação, é necessário compreender que dentro do enfoque da HP existem três procedimentos principais os quais se constituem em dimensões de análise distintas em um processo de interpretação complexo como a HP pretende apresentar-se. A figura 1 traz as várias fases do enfoque da HP, conforme a ideia de Thompson.

---

<sup>12</sup> Segundo THOMPSON (1990, p. 359) o termo “campo-sujeito-objeto” refere-se aos sujeitos que já interpretaram o “campo-objeto” da pesquisa e assim, também fazem parte da análise/interpretação.

<sup>13</sup> Segundo THOMPSON (1990, p. 363), a *interpretação da doxa* (ou hermenêutica da vida cotidiana) é uma interpretação das opiniões, crenças e compreensões que são sustentadas e partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social.

Figura 2- Formas de Investigação Hermenêutica



Fonte: Thompson (1990, p. 365)

O esquema apresentado na figura 1 é, conforme Thompson (2000), preliminarmente ilustrativo, sendo que a forma de como estas três fases serão aplicadas depende, sobretudo, da análise e entendimento do pesquisador. Dentro de cada uma destas podem ocorrer alguns métodos mais eficazes que outros onde tudo dependerá do objeto específico ou das circunstâncias da investigação.

As formas simbólicas são produzidas e comunicadas sob condições sócio-históricas específicas e, mesmo aquelas que por vezes representam certa atemporalidade, estão assim caracterizadas. Desta forma, Thompson (1990, p. 366) afirma: “o objetivo da análise sócio-histórica é, reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas”.

Avançando no entendimento das ideias de Thompson referentes à análise sócio-histórica, chega-se às instituições sociais, as quais formam um conjunto de relativa estabilidade de regras, recursos e relações sociais estabelecidas pelos próprios através de posições e trajetórias. As instituições sociais estão situadas no interior dos campos de interação e interagem com eles, formando outros campos de

interação e, com isso fixando novas posições e, trajetórias. Para Thompson (1990, p.367) proceder com uma análise destas instituições, é “reconstruir os conjuntos de regras, recursos e relações que as constituem, é traçar o seu desenvolvimento através do tempo e examinar práticas e atitudes das pessoas que agem a seu favor e dentro delas”.

Quando, com base em Thompson (1990), compara-se a relativa estabilidade das diferenças existentes entre as instituições sociais e os campos de interação, se está analisando a “estrutura social”. Posto isso, pode-se afirmar que analisar a estrutura social é determinar diferenças coletivas em termos da distribuição e acesso a recursos e oportunidades de viabilização. Esta análise envolve ainda um ensaio de visualização de critérios, grupos e juízos que possam garantir um caráter sistematizado e perene; onde se deve destacar ainda o seu nível teórico de reflexão, com o objetivo de propor modelos que “[...] ajudem a organizar e iluminar a evidência das assimetrias e diferenças sistemáticas da vida social.” (THOMPSON 1990, p.367).

Existe ainda, um conjunto de particular relevância para que se possa investigar as formas simbólicas que Thompson (2009, p.368) designou de “meios técnicos de construção de mensagens e transmissão”. No entendimento de que as formas simbólicas são transmitidas entre os sujeitos, há o entendimento de que é utilizada alguma forma de troca destas, que pode variar desde conversações face-a-face ou, até mesmo através de esquemas mais complexos como em comunicadores instantâneos como, por exemplo, aqueles utilizados nos smartphones, os quais, nesta pesquisa, serão chamados de meios técnicos de transmissão.

Obviamente, assim como afirma Thompson (1990, p.368) estes meios técnicos de transmissão não existem no vácuo; “[...] eles estão sempre inseridos em contextos sócio-históricos particulares”, pressupondo então esquemas de codificação e decodificação destas mensagens que, por necessitarem de certos recursos, conhecimentos e/ou habilidades, não estão igualmente distribuídos entre os sujeitos, onde se pode afirmar que, por vezes, esta desigualdade pode estar relacionada com “a regulação, produção e circulação das formas simbólicas” Thompson (1990, p.368).

Outrossim, Thompson, na sequência, chama a atenção para que:

[...] os meios técnicos de construção e de transmissão de mensagens não pode se constituir apenas numa investigação técnica, mas deve procurar elucidar os contextos sociais em que estão inseridos e empregados.

A pesquisa sócio-histórica e suas variantes são tentativas diferentes utilizadas para contextualizar socialmente as formas simbólicas. Por sua vez, a produção, a circulação e até mesmo a recepção destas formas simbólicas estão associadas aos processos que ocorrem dentro de contextos sociais estruturados e historicamente específicos. A produção destas formas simbólicas ocorre mediante regras e recursos disponíveis ao autor, sendo orientada à circulação dentro, também, de um campo social. Esta orientação pode possuir uma estratégia clara ou implícita, dependendo sempre do contexto social por onde pretendam seus produtores, que ela circule.

Deste modo, Thompson (1990, p.369) afirma que a função primeira da HP é:

[...] reconstruir as condições e contextos sócio-históricos de produção, circulação e recepção das formas simbólicas, examinar as regras e convenções, as relações sociais e instituições, e a distribuição de poder, recursos e oportunidades em virtude das quais esses contextos constroem campos diferenciados e socialmente estruturados.

Cabe ainda observar que expressões e objetos que porventura orbitem o campo de estudo devem ser entendidos como formas simbólicas construídas e assim, também passíveis de interpretação. Por apresentarem uma forma articulada e complexa exigem, pois, outra forma de análise, pois estas são, por sua vez, produtos de ações ou discursos que baseiam-se em uma série de esquemas disponíveis ao seu mentor. Assim, deve-se compreender estas formas simbólicas complexas como produtos que, em virtude deste esquema estruturado tem por capacidade e, por objetivo versar sobre algo.

Em virtude deste esquema estruturado e de sua forma articulada complexa, estas formas simbólicas possuem uma propriedade de irredutibilidade, exigindo assim outro olhar sobre seus padrões. Aqui, entende-se necessária uma forma diferente de análise, a qual Thompson (1990, p.369) chamou de “análise formal ou discursiva” que trata de estabelecer:

as bases para um tipo de análise que está interessada primariamente com a organização interna das formas simbólicas, com suas características estruturais, seus padrões e relações. [...] é um empreendimento

perfeitamente legítimo, na verdade, indispensável; ele é possível pela própria constituição do campo objetivo.

Considerando estas possibilidades descritas acima, cabe-nos observar que, diante da necessidade de analisar toda esta formulação, foi necessário lançar mão da técnica que Thompson define como semiótica. A análise semiótica trata das relações entre os elementos que compõem a forma simbólica, também chamados de signo, e de como estes elementos se relacionam entre si ou, como estes elementos se relacionam com os demais.

Através da análise semiótica Thompson (1990) foi possível avançar, conforme a necessidade, na compreensão de constituição interna de determinada forma simbólica, não sendo assim prioridade desta a observação, a análise sistemática e seu aspecto referencial, ou seja, como ocorre a combinação de elementos para que se diga algo sobre alguma coisa. Estando ciente destas limitações impostas pela análise semiótica, é importante lembrar que este é um passo na caminhada para uma interpretação mais completa.

No entanto, Thompson (2009) destaca outras formas de interpretação são possíveis através da HP, as quais não podem ser desprezadas, pois representam importantes meios de interpretação das expressões linguísticas. Elas permitem, de certa forma, uma análise sobre a comunicação no dia-a-dia, como por exemplo as interações em uma sala de aula, um programa de televisão, etc.

A saber, o primeiro método de análise das expressões linguísticas descrito por Thompson (1990) foi a análise de conversação, onde deve-se estudar, principalmente, as situações concretas onde a interação linguística ocorre e, ainda o mecanismo do processo onde os integrantes produzem uma certa ordem estrutural, a qual organiza esta interação e possibilita produzir um ordenamento por meio da aplicação de procedimentos rotineiros.

Outra maneira da qual se pode lançar mão quando estuda-se as estruturas internas de um discurso é a análise argumentativa a qual Thompson (1990, p. 374) define como “[...] cadeias de raciocínio que podem ser reconstituídas de várias maneiras”. Estas cadeias de raciocínio, por sua vez, possibilitam ao analista organizar o discurso através de afirmativas e tópicos e após estabelecer relações entre estes.

A última fase do enfoque da HP ao qual Thompson (1990) chamou de Interpretação/reinterpretação, que ora pode ser confundida com a análise, é apenas parte integrante deste aspecto. A interpretação é, e deve ser vista como um complemento necessário à análise formal ou discursiva, pois em sua essência, a análise apresenta um enfoque parcial do estudo das formas simbólicas ou discursivas.

Para, além disso, e, ao passo que, mesmo rigorosos e sistemáticos “[...] os métodos de análise formal e discursiva [...], eles não podem abolir a necessidade de uma construção criativa do significado, isto é, de uma explicação interpretativa do que está representado ou do que é dito” (THOMPSON 1990, p.375).

Assim a reinterpretação, e também a interpretação, são operações sempre arriscadas, pois é admissível a existência de conflitos e, um espaço para a discussão, pois segundo a ideia de Thompson (1990 p. 376): “A possibilidade de um conflito de interpretação é intrínseco ao próprio processo de interpretação.”. Este conflito pode surgir não apenas das interpretações distintas entre analistas que utilizam a HP, mas, também, entre sujeitos que se utilizam da HP e outros, que constituem o mundo sócio-histórico e a isto, Thompson (1990, p.375) chama de “potencial crítico da interpretação”, onde as divergências se reúnem e se apresentam e se encontram entre suas pré-interpretação e reinterpretação.

Por fim, e ainda dentro da ideia do autor, cabe considerar que a HP oferece um esquema onde as formas simbólicas podem ser analisadas de uma maneira em que é evidenciado o seu caráter histórico e social e que, apresenta estruturas através das quais algo é representado ou dito. Thompson (1990) lembra ainda que a HP impede que o pesquisador caia em armadilhas de métodos particulares os quais levariam facilmente a falácias ou reducionismos, que negligenciariam as condições históricas e processos quotidianos de construção e recepção destas formas.

O referencial acerca da HP, não limita só o estudo das formas simbólicas, mas também de suas estruturas, que nos levam ao estudo da disciplina escolar, no nosso caso a Matemática. Deve contemplar também a interpretação histórica dos fatos que influenciaram o seu contexto, tendo como ponto de partida a instituição escolar.



## 2.2 HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR – UM BREVE RELATO

Antes de dirigir este estudo diretamente a uma definição do termo “Escola”, se faz interessante uma conceituação do termo “Instituição”, pois apropriando-se primeiramente de suas acepções, obtém-se pistas preciosas para chegar em um fechamento que, por fim, transforma ambos em um termo único de pesquisa.

Tomando como referência as ideias de Saviani (2005), buscou-se no latim a etimologia da palavra institutio, onde se verifica que em pelo menos uma de suas acepções, o termo “escola” em um de seus significados: “ Método; sistema; escola; seita; doutrina.” (TORRINHA, 1945 p.434). Levando-se em conta ainda outras acepções para o termo também encontradas em Torrinha (1945, p.434): “Instrução; ensino; educação” e “Criação; formação” pode-se dizer que a ideia de escola é intrínseca ao conceito de instituição, denotando com isso um pleonasma ao utilizar o termo “Instituição Escola” ou “Instituição Escolar”.

Deste modo, e prosseguindo em seu raciocínio, Saviani (2005) complementa a ideia de que:

[...] além de ser criada pelo homem, a instituição se apresenta como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isso a instituição é criada para permanecer. Se observarmos mais atentamente o processo de produção de instituições, notaremos que nenhuma delas é posta em função de alguma necessidade transitória, como uma coisa passageira que, satisfeita a necessidade que a justificou, é desfeita.

Como citado pelo autor, as instituições não são transitórias e, como estas são criadas para atender alguma necessidade humana acabam por se modificar no tempo histórico. Estas devem adaptar-se às novas necessidades (e exigências) em curso. Isto quer dizer que, embora criadas pelo homem e existirem fisicamente, há um fato que distingue as instituições de outras criações humanas: a prática.

Conforme Saviani (2005), as instituições constituem-se “[...] como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por ele operados com os meios e instrumentos por ele operados”. Este sistema de práticas pode ser interpretado como a forma que conduzirá a instituição (qualquer que seja ela) a atender as necessidades humanas para a qual foi concebida. Mais que isso, a

interação de seus agentes com os meios e instrumentos é que levará, em maior ou menor grau, ao atendimento dos objetivos.

O desejo de enriquecer a reflexão acerca da Instituição Escolar (ou em seu plural: das Instituições Escolares), faz necessária a busca por outros olhares a respeito do mesmo tema. É através do uso de “outras lentes” que o trabalho do pesquisador torna-se mais rico e a pesquisa ganha consistência teórica. Assim, os estudos de Buffa (2002), Werle, Sá Britto e Merlo Colau (2007) e Gatti Júnior e Gatti (2007) trouxeram subsídios para este breve estudo em torno da História da Instituição Escolar.

Conforme as ideias de Buffa (2002, p.27), o estudo da Instituição Escolar pode ser categorizado de acordo com:

[...] a caracterização e a utilização do espaço físico (elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entorno e acabamento), o espaço do poder (diretoria, secretaria, sala dos professores), a organização e o uso do tempo, a seleção dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar e seu destino provável, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola.

Isso permitiu então, (re) construir o cenário da Instituição Escolar dentro de determinado período, com suas particularidades no que se refere aos fatos cotidianos (culturais, sociais e organizacionais).

Assim, Werle, Sá Britto e Merlo Colau (2007), apresentam a importância do estudo da História das Instituições Escolares como sendo uma forma de escrever também a História da Educação e, mesmo tendo em foco um caso particular: “oferece conhecimentos acerca das relações sociais mais amplas, dos sistemas educativos, dos impactos das políticas educativas no âmbito institucional.”.

Retomando o que diz Saviani (2005) e, visto que, em seu entendimento a Instituição Escolar é necessariamente social, principalmente por sua constituição dada por agentes que “travam relações entre si e com a sociedade a que servem”. Além disso, em sua origem a Instituição Escolar também é social, pois são determinadas “pelas necessidades postas pelas relações entre os homens”.

Por sua vez, e permanecendo na ideia de que a Instituição Escolar é social, Gatti Júnior e Gatti (2007) ressaltam a importância histórica destes estudos que trazem à tona os tensionamentos presentes na sociedade, os quais:

[...] afetam as instituições escolares, tanto quanto afetam a vida dos indivíduos em sociedade. Chegam mesmo a conformá-las, levando grupos de pessoas a agirem no interior de um verdadeiro combate, quase sempre de modo pouco explícito, no qual as escolas posicionam-se de modo a atingir objetivos estratégicos fundamentais para as diferentes instâncias promotoras do ensino.

Os autores Gatti Júnior e Gatti (2007), concluem a sua reflexão acerca do estudo, afirmando que o conhecimento da História das Instituições Escolares é importante para que sejam compreendidos os aspectos conjunturais de uma sociedade dentro de um período específico, “[...]ainda que não se esgote em si mesmo, mas, sim, na compreensão da articulação que essas instituições comportam em termos societários”.

Desta forma, buscou-se contemplar nesta pesquisa a História da Instituição Escolar Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha como forma de fundamentar nosso estudo a partir da Disciplina de Matemática no Currículo do Curso Técnico em Química e suas relações de contexto histórico no Currículo Escolar. . Estão relatados no capítulo 5 deste trabalho quais foram às necessidades humanas que levaram à criação desta Escola e, também, os instrumentos operados através do período delimitado.

Na seção a seguir, buscamos a contextualização do currículo, apresentando um breve histórico dele nas instituições escolares e, oferecemos uma noção e aproximação de seu conceito.

### 2.3 O CURRÍCULO – NOÇÃO E APROXIMAÇÃO DO CONCEITO

O termo currículo, conforme Macedo e Lopes (2011), foi utilizado em uma instituição escolar pela primeira vez em 1633 pela Universidade de Glasgow e fazia menção ao “curso inteiro” assistido pelos estudantes. Naquele momento, a menção ao termo já trazia consigo a ideia de uma integração entre os princípios da instituição e da sequência de aprendizagem, trazendo então uma ideia de organização da experiência escolar em grupos de sujeitos.

Adotou-se neste trabalho as definições de currículo e currículo prescrito de José Gimeno Sacristán “O Currículo: uma reflexão sobre a prática” (2000). Neste mesmo sentido, contemplou-se também as reflexões Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo apresentadas em “Teorias de Currículo” (2011).

Ao passo que as ideias de Sacristán (2000) “tentam aproximar” de uma definição de currículo, Macedo e Lopes (2011) fazem o resgate histórico e um acordo sobre o sentido deste termo. Buscou-se ainda uma aproximação, entre as obras consultadas, no que se refere às influências que permeiam a construção dos seus desdobramentos nas práticas escolares.

Os estudos de Sacristán (2000) levam ao entendimento de que um currículo é uma tentativa de concretização das funções da Escola dentro de determinados contextos históricos e sociais para uma determinada modalidade de educação, seja ela da Educação Básica, Técnica ou de Nível Superior. Importante também é o entendimento de que em cada nível de escolarização, este contexto social e histórico exerce uma influência distinta onde “[...] se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc.” (SACRISTÁN 2000, p. 16).

Esta compreensão é elementar para que sejam percebidas:

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização [...] através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.(SACRISTÁN 2000, p.16)

Ainda em relação às ideias do autor, concebe-se que o currículo deve ser tratado como objeto social e histórico que, dentro de determinado sistema educativo se faz fundamental. Mais: estudos que não observem o contexto no qual o mesmo se configura levam ao não entendimento daquilo que se deseja desenvolver.

As pesquisas de Sacristán (2000) apontam ainda que, quando se pretende discutir teoricamente currículo, não se pode esquecer as condições no qual este foi concebido, o poder exercido sobre a ação da Escola e, ainda, o quão complexa é a sua execução. O currículo também traz consigo um discurso, principalmente nas suas formas e seus conteúdos, o qual servirá como referencial para as ações

práticas através das quais serão expressas as ações práticas para o seu cumprimento.

Pretende-se concentrar as reflexões essencialmente nos símbolos e conteúdos contidos nos currículos, analisando a partir do contexto original onde foram concebidos, pois este estudo necessita deste aporte histórico para que sejam compreendidas as suas reformas e implicações nas práticas escolares.

No transcorrer deste capítulo também será dada devida dedicação ao estudo dos códigos e práticas que permeiam os conteúdos escolares e que, colocam conhecimentos mais em evidência em detrimento de outros. Ao realizar esta análise buscar-se-á um estudo principalmente do contexto em que estes códigos e práticas são delimitados e parametrizados.

Assim, Lundgren (1981 *apud* Sacristán, 2000 p.16), afirma que o currículo:

é o que tem atrás de toda a educação, transformando suas metas básicas em estratégias de ensino. Trata-lo como algo dado ou uma realidade objetiva e não como um processo no qual podemos realizar cortes transversais e ver como está configurado num dado momento não seria mais que legitimar de antemão a opção estabelecida nos currículos vigentes, fixando-a como indiscutível. O relativismo e a provisionalidade histórica devem ser uma perspectiva nestas afirmações.

Neste mesmo sentido, Macedo e Lopes (2011), apontam para certa dificuldade em responder “O que é currículo?”. Segundo as autoras, as pesquisas têm definido de formas muito distintas e, não raro, permeiam o que tem sido denominado “currículo no cotidiano das escolas”. Afirmam ainda que, entre outras coisas, a tentativa de definir o currículo parte:

[...] dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, [...] a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. (MACEDO E LOPES 2011, p.19)

No entanto, refletem as autoras, em torno de uma definição “[...] se esconde uma série de outras questões [...] que vêm sendo objeto de disputas na teoria curricular” (MACEDO e LOPES 2011 p.19).

Sobre a reflexão de Macedo e Lopes (2011) no parágrafo anterior, Sacristán (2000, p.17) defende a ideia de que “A assepsia científica não cabe neste tema, pois

no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a Escola tem para seus alunos não é neutro.” Partindo-se deste princípio, o autor e as autoras defendem a ideia de que por trás do currículo há uma determinada cultura que se sobrepõem, tornando este pensamento hegemônico e, refletindo assim em valores e pressupostos que devem ser legitimados.

Neste embricamento de interesses, os estudos de Sacristán (2000) argumentam de que a escola tem, portanto, o papel de transformar estas finalidades em prática de ensino e, isso, acaba por refletir diretamente nos conteúdos ensinados e nas finalidades principais que se atribuem a este agente: socializar, formar, integrar socialmente. Isso tudo irá culminar com a função social da escola enquanto instituição.

Deste modo, as ideias de Sacristán (2000, p.18) referem-se ao currículo como “uma complexa teia”, tramada em múltiplas expressões através do qual a escola “[...] educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver currículos que tem encomendados – função que cumpre através dos conteúdos e das formas destes [...]”

No entanto e apesar desta complexidade, discorre Sacristán (2000), o currículo possui uma “dinâmica própria” que é dada por sua construção através de uma conjuntura principalmente política, econômica e social.

Os estudos de Sacristán (2010) mostram que as práticas pedagógicas fazem parte deste processo, político, econômico e social, e, a este processo retornam. Assim, é necessário o reconhecimento de que as condições em que se constrói a operacionalização de um currículo influenciam diretamente na sua construção e, devem, portanto, contribuir para que se tenha uma efetiva compreensão da realidade.

No ciclo obrigatório de escolarização, segundo Sacristán (2000), o currículo reflete um projeto educativo que pretende agrupar as diferenças culturais, pessoais e sociais, para que sejam desenvolvidas habilidades, comportamentos e aptidões consideradas essenciais para a vida em sociedade.

Por outro lado, em outros níveis como no Ensino Técnico, por exemplo, estes conteúdos e o currículo propriamente dito estarão sujeitos aos campos de

conhecimento<sup>14</sup>, onde, segundo Sacristán (2000, p.68): “[...] uns se dedicam aos fundamentos, outros contribuem com novos elementos, [...] outros discutem a sua validade, outros criticam seus métodos[...]”.

Partindo-se das afirmações de Sacristán (2000) de que o currículo é objeto de regulações econômicas, políticas e administrativas, e que ele também molda um complexo sistema escolar, é imaginável que em algum momento o currículo possa ser regulado de alguma forma. Ainda, prossegue o autor:

Em qualquer sociedade complexa é inimaginável a ausência de regulações ordenadoras do currículo. Podemos encontrar graus e modalidades diferentes de intervenção, segundo épocas e modelos políticos, que têm diferentes consequências sobre o funcionamento de todo o sistema. (SACRISTÁN 2000, p. 108)

Assim, o autor também destaca as influências que o currículo pode sofrer dos contextos nos quais está inserido. Estas influências, por sua vez, são de certa forma reguladas por uma política curricular que funciona como “[...] a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes tem sobre ele [...]”(SACRISTÁN 2000, p. 109). Assim, observamos que o contexto, as regulações e intervenções sobre o sistema escolar influenciam diretamente na distribuição do conhecimento e incide na prática educativa, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos.

Corroborando com Sacristán (2000), Macedo e Lopes (2011, p.240), afirmam que as políticas curriculares:

[...] só podem ser realizadas por três grandes grupos da estrutura social: o aparelho de Estado, a economia e as várias instituições da sociedade civil[...] O Estado é então definido como uma série de instituições publicamente financiadas, na qual há negociações e conflitos [...]”.

E, desta forma, através da regulação estatal sobre o currículo, chega-se ao conceito do currículo prescrito, que, conforme Sacristán (2000, p.109), é a :

[...] sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que

---

<sup>14</sup> Segundo Sacristán (2000, p. 68) campo de conhecimento pode ser definido como “[...] uma comunidade de especialistas e professores que compartilham uma parcela do saber ou um determinado discurso intelectual, com a preocupação de realizar contribuições para o mesmo.”

precedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas.

Da mesma maneira, prossegue Sacristán (2000, p.109), a política intervém sobre o currículo para o estabelecimento de conteúdos mínimos para algumas (ou todas) as etapas do ensino, cumprindo assim “[...] diferentes funções que é preciso esclarecer para dar a esta fase de decisões seu justo valor [...]” e analisar as consequências, as quais não serão abordadas neste trabalho.

Ainda sobre a prescrição do currículo, é importante citar que esta, ao longo da história<sup>15</sup>, não necessariamente seja uma forma permitida somente ao Estado pois, a partir do momento em que se tem uma legislação com diretrizes e bases mais alargadas, permite-se aos meios privados, inclusive no ensino Técnico Industrial, e no que tange às diversas, constantes e rápidas atualizações tecnológicas lançar mão de atualizações e (re)adequações do currículo.

Neste caso, os campos de conhecimento movimentam-se conforme Sacristán 2000, p.68) “[...] com a preocupação de realizar contribuições” para que através da “autonomia” das Escolas as referidas contribuições possam incorporar rapidamente as demandas do mercado, promovendo de maneira eficaz tais alterações. Neste modelo, Macedo e Lopes (2011, p. 241), afirma que: “Decisões coletivas sobre a educação, antes garantidas pelo Estado, são tornadas individuais, reguladas por mecanismos privados e corporativos do mercado.”

Com isso, e trazendo novamente as formulações de Sacristán (2000), chega-se às aprendizagens dos alunos envolvendo-se principalmente no compromisso da escola em relação ao mínimo<sup>16</sup> que cada aluno deve levar consigo ao final de seu tempo de estudos. De certa forma, neste momento e naqueles que vem a seguir: “[...] os currículos recaem em validações que, dentro de uma sociedade na qual o conhecimento é componente essencial a qualquer setor produtivo e profissional, têm uma forte incidência no mercado de trabalho” (SACRISTÁN 2000, p. 108).

Considera-se que há muitas pretensões em todos os níveis de ensino e, portanto, a definição de um núcleo curricular, mesmo que mínimo, “[...] não é uma

---

<sup>15</sup> Pode-se exemplificar através da Lei 7.044/82, a qual concedeu certa “autonomia” às Escolas para moldar o seu currículo como será possível ver mais adiante.

<sup>16</sup> Para Sacristán (2000, p.112) o mínimo pode ser entendido como: “[...] marca uma norma de qualidade de conhecimentos e aprendizagens básicas para todo o sistema [...]”.



decisão inocente e neutra [...]” em concordância com Sacristán (2000, p. 111) e, abarcar todas essas pretensões e mais os conteúdos específicos de forma consensual é, sem dúvida alguma, um grande desafio.

É impossível ainda desconsiderar o poder que a informação, sobretudo dos novos meios de comunicação, exerce sobre o currículo escolar. Assim, a tecnologia:

[...] altera o poder da escola como agente cultural, supondo um novo equilíbrio de poderes culturizadores entre as fontes de formação e informação que o currículo escolar e o que chamamos de currículo extra-escolar desempenham (SACRISTÁN, 2000 p. 73).

Corroborar-se assim com as ideias de Sacristán (2000, p.19), de que “Retomar e ressaltar a relevância do currículo [...], na discussão sobre educação e no debate sobre a qualidade do ensino é, pois, recuperar a consciência do valor da escola como instituição [...]” (SACRISTÁN 2000, p.19).

Ao Ensino Técnico no período em estudo nesta pesquisa, era delegada a função de preparar os melhores profissionais que o mercado de trabalho poderia requerer, sob orientações mínimas, conforme parecer CFE 45/72 (BRASIL, 1972), e currículos sob responsabilidade de cada Escola de acordo com a necessidade e as particularidades de cada região.

Não obstante, cabe lembrar que diante do exposto neste capítulo, ressalta-se que a escolha dos componentes de um currículo não é uma decisão nem ingênua, nem neutra. E a base de aprendizagens formada a partir dela é antecedida por conflitos em um terreno onde diferentes interesses de campos de conhecimento orbitam.

Neste momento, é válido lembrar que os campos de conhecimento se relacionam e interagem, tentando intervir e orientar o currículo de acordo com suas necessidades imediatas. Isso é reflexo da influência da política, da economia e/ou da sociedade civil sobre o mesmo.

## 2.1 ENTRE AS DISCIPLINAS ESCOLARES: A MATEMÁTICA

Estudar a História é sempre desafiador para os professores que não possuem formação nesta área de conhecimento. As ideias de Valente (2002) apresentam a Matemática como uma disciplina escolar que, durante significativo período ficou esquecida pelos pesquisadores da História da Educação.

Assim, os estudos de Valente (2002), apontam para uma transformação deste através da ação dos investigadores da didática do Ensino da Matemática, que traziam a intenção de aprofundar seus trabalhos através de um viés histórico e, ainda, pela relevância dada pelos historiadores da disciplina, os quais perceberam neste campo de pesquisa uma importante abertura inclusive para o desenvolvimento da mesma como área de estudo, a qual, escolheu-se como campo de trabalho e, também, como tema deste trabalho.

Segundo Gatti Junior (2009), as pesquisas em torno da história das disciplinas escolares, entre elas a matemática, são um “[..] campo de pesquisa relativamente recente no país, com trabalhos pioneiros redigidos ao final da década de 1980 [..]”. Acontece que, quando se fala em pesquisa da história do ensino de matemática no Ensino Técnico, as fontes tornam-se mais restritas, o que acaba por, de certa forma, tornar o estudo ainda mais desafiador.

A escrita deste subcapítulo é ancorada, principalmente, nos estudos de André Chervel (1990), Décio Gatti Júnior (2009) e Maria Teresa dos Santos (2007), “A História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa” e “A Escrita Brasileira Recente no Âmbito de uma História das Disciplinas Escolares (1990 – 2008)” e “Percurso e Situação do Ensino de História da Educação em Portugal”, respectivamente, devido às contribuições que os estudos destes autores trazem e, com isso, ajudam a responder as inquietações a respeito do tema desta pesquisa.

As reflexões de Chervel (1990, p.177) mostram que “[...] o estudo histórico dos conteúdos do ensino primário ou secundário raramente suscitou o interesse dos pesquisadores ou do público”. Afora algumas pesquisas efêmeras sobre uma época bem definida, apoiado em textos oficiais programáticos não se percebe uma amplificação de informes. No entanto, a partir do final da década de 1980 este cenário muda de forma significativa, com os professores/pesquisadores realizando estudos à partir de uma história de suas disciplinas.

Antes de avançar na reflexão, precisa-se pensar a respeito da definição de disciplina. Acontece que este conceito é muito recente e, conforme destacado por Chervel (1990), até o final do século XIX, esta expressão esteve associada à ordem, à vigilância das organizações escolares e à conduta dos alunos. Para Chervel, no entanto, a disciplina escolar pode ser definida como:

[...]uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e de um aparelho docimológico<sup>17</sup>, os quais, a cada estado da disciplina, funcionam em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades (CHERVEL, 1990, p. 207).

Em escritos dos séculos XVIII e XIX, a noção de disciplina escolar era muito difusa e a necessidade de um termo que abarcasse esta noção se mostrava primordial, visto que para a sua designação, conforme Chervel (1990, p.178), utilizavam-se expressões como “[...] cursos agrupados por analogia de ensino” ou, em um segundo momento, alguns equivalentes como “ramos”, “partes” ou “matérias de ensino”.

Destaca ainda Chervel (1990) que, passados os anos da década de 1870 é alterada a natureza da formação oferecida aos alunos, que a partir de então passa a ter como objetivo maior disciplinar a inteligência das crianças. Durante os anos de 1911 a noção de disciplina é aplicada pela primeira vez na Universidade e, no ensino secundário e, após a I Guerra Mundial torna-se o termo que classifica as matérias de ensino.

Segundo Chervel (1990), historiografia das disciplinas escolares não encontra paralelo em outros estudos de mesma vertente como, por exemplo, a história da instituição escola, que tem um comportamento semelhante a outras, como por exemplo, as judiciárias, as penais e as religiosas. Esta diferenciação nos estudos referentes às disciplinas escolares se dá segundo Gatti Júnior (2009), pois:

A perspectiva da História das Disciplinas Escolares não negligencia os aspectos ontoepistêmicos<sup>18</sup> da investigação científica, mas sim estimula

<sup>17</sup> Docimologia é o “[...] estudo sistemático dos exames (atribuição de notas, variabilidade interindividual e intraindividual dos examinadores, fatores subjetivos, etc.)” (MIRANDA 1982, p.39).

<sup>18</sup> Conforme Araújo (2014) O “postulado ontoepistemológico” de Platão refere-se à recordar e recuperar a memória das formas.

uma análise que exige o reconhecimento da dimensão histórica como fundamento para a análise no âmbito das ciências, ou seja, da necessária articulação entre teoria e evidência, em oposição às tendências abstratas que predominavam no campo (GATTI JÚNIOR 2009, p. 44).

Além disso, Chervel (1990) destaca ainda a emergência de outros questionamentos aos que desejam pesquisar a historiografia das disciplinas escolares: como a Escola age para produzi-las? Para que servem? Quais os resultados do ensino? Assumindo a proposição de Chervel (1990) de que as disciplinas são produções escolares, as categorias externas não devem e nem podem ser associadas a elas. As buscas por uma linha de investigação e a tentativa de descrição devem estar dentro da própria Escola. Ainda levando em consideração as ideias de Gatti Júnior (2009 p.44) é relevante, além de uma abordagem compreensiva, “[...] a busca pela compreensão dos usos sociais das disciplinas nos diferentes níveis de ensino [...]”.

Ainda, no contexto de Chervel (1990), não se pode ignorar a questão da aculturação<sup>19</sup>, mostrando que as disciplinas escolares não remontam somente a um papel na história da educação, mas, também, na história cultural. Desta forma, além do papel de formar indivíduos, cabe ao sistema escolar, modificar, moldar e parametrizar a cultura da sociedade.

Os estudos de Chervel (1990) mostram ainda que, dadas as variantes verificadas entre a gênese das disciplinas em diferentes países europeus como, por exemplo, na França, onde a Filosofia originou-se nos bancos dos Liceus, e na Alemanha onde ela emerge dos bancos universitários. Salienta-se que os estudos históricos das mesmas não necessariamente devem abranger a totalidade dos graus de Ensino, pois é justamente nas especificidades de cada um deles que se poderá perceber do que elas se constituem e, como são transmitidos os conhecimentos com relação às finalidades e resultados a que se propõem.

Ao analisar as diferentes épocas da história, será possível ver que as finalidades das disciplinas escolares são distintas, porém, sempre imperativas. Elas

---

<sup>19</sup> No enredo de Chervel (1990, p. 208), aculturação é um processo de modificação cultural, onde as disciplinas escolares agem, através da palavra do professor, sobre a cultura do aluno formando uma terceira via. Caso esta aculturação aconteça plenamente, “a palavra do professor foi entendida e, [...] a disciplina realmente funcionou.”

eram, conforme Chervel (1990, p. 187) inclusive religiosas onde se atribuía ao professor o dever de:

[...] dar às crianças uma educação religiosa, e de gravar profundamente em sua alma o sentimento de seus deveres para com Deus, para com seus Pais, para com os outros homens e para com eles mesmos.

Segundo as ideias de Chervel (1990, p.187), pode-se dizer que os objetivos principais de uma sociedade podem variar segundo a época de estudo, porém, não deixam de determinar os conteúdos tampouco as orientações estruturais das disciplinas. Percebe-se aqui, a ideia de que a Escola não tem seu campo de atuação limitado ao exercício das disciplinas e sim, colocar os conteúdos a serviço de uma finalidade. Por sua vez, a educação oferecida nos estabelecimentos escolares é, então, a imagem e semelhança de suas finalidades, um esquema embricado que não se reflete de forma explícita.

Ainda destaca o autor que, mesmo que o grande número de finalidades impostas à educação não encontre campo de ação nos princípios norteadores da rotina escolar, é possível um realinhamento de cada uma das disciplinas às finalidades que estejam associadas e assim, a pesquisa será delimitada sobre o histórico destas em investigar e determinar as suas finalidades.

Ao chegar nesta zona limítrofe e iniciar, enfim, os estudos acerca das disciplinas escolares faz-se necessário voltar a citar Chervel (1990, p.188-9):

[...] uma primeira documentação abre-se imediatamente diante do historiador, a série de textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares, fixando os planos de estudos, os programas, os métodos, os exercícios, etc. O estudo das finalidades começa evidentemente pela exploração deste *corpus*.

No entanto, é preciso observar que, nem sempre ou, em todos os objetivos de uma disciplina, ou do ensino desta, estão explícitos em documentos oficiais. Com relação a este ponto, Chervel (1990, p.189), alerta para o fato de que:

[...] as finalidades de ensino não são todas forçosamente inscritas nos textos. Assim, novos ensinos<sup>20</sup> às vezes se introduzem nas classes sem

---

<sup>20</sup>Novos ensinos são segundo as ideias de Chervel (1990) novos conteúdos adicionados aos programas oficiais, como no exemplo presente em Chervel (1990, p.189) à respeito da “[...] lei Guizot

serem explicitamente formulados. Além disso, pode-se perguntar se todas as finalidades inscritas nos textos são de fato finalidades “reais”.

Neste caso, seria ingênuo crer que todas as finalidades estejam clarificadas nos documentos oficiais, sejam eles governamentais ou próprios da instituição, o que oferece margem a introdução nas práticas escolares de situações não formalizadas. Deve-se assim, como historiadores, estar precavidos com relação aos documentos oficiais e as finalidades nele dispostas, pois creditar unicamente aos legisladores esta tarefa levaria o andamento da pesquisa, segundo Chervel (1990), a uma discussão a cerca das políticas, e não das disciplinas como o estudo é proposto.

Chervel (1990) ainda lembra que é necessário afirmar que através de sua evolução, os rastros das disciplinas escolares são percebidos em todos os níveis da escolarização e do ensino, tendo eco nas construções, políticas de ensino e formação docente. Ao mesmo tempo, elas intervêm na cultura da sociedade, transpondo aulas e delineando identidades através de atitudes, práticas e comportamentos.

Voltando ao tema das pesquisas em história das disciplinas escolares, Gatti Júnior (2009 p.44), chama a atenção para “[...] a imensidão territorial e o nível de ocupação populacional e de difusão da escola no Brasil [...]” o que, segundo o autor, leva as pesquisas para escalas menores e, converte as investigações conduzidas para um caráter particular.

Neste aspecto em específico, e tomando por base os estudos acerca do tema em Santos (2007 p.97), há uma proposição de sete categorias para análise de pesquisas em história das disciplinas escolares, a saber:

- 1) presença, onde são analisados os cursos em que a disciplina aparece;
- 2) identidade, no que se refere à sua formatação (denominação, regime, carga horária, etc);
- 3) normas e finalidades, que trata do exame do contexto sócio-histórico, através de documentos legais;

---

de 1833 e o Estatuto das escolas de 1834” os quais introduzem nas escolas primárias francesas o ensino de “elementos de língua francesa”.

4) perfil programático, que trata entre outros da organização dos conteúdos, metodologia de ensino e material pedagógico;

5) perfil docente, onde são analisados a formação, a forma de ingresso, nível de dedicação, atualização, etc;

6) perfil discente, com exame da origem social, formação, forma de ingresso, etc;

7) materiais pedagógicos, com centralidade no exame dos manuais pedagógicos.

Este estudo é de caráter particular, pois refere-se a uma disciplina, de um curso específico, de uma Escola. Utilizou-se a categoria três, que conforme Santos (2007) se refere as normas e finalidades, onde analisou-se mais especificamente o contexto histórico através dos documentos legais acerca da disciplina de Matemática na Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha.

As ideias de Silva e Miranda (2013 p.4); no que tange ao ensino de matemática e a investigação histórica, mostram que:

a busca por responder questões relacionadas aos elementos que constituem a investigação histórica leva a reflexões a respeito da formulação do conhecimento, sua organização, codificação e sistematização dentro de uma sociedade.

Nessa perspectiva e sob os pontos de vista do cotidiano, da escola e dos professores de matemática, as pesquisas históricas funcionam como um elemento de ligação entre o saber e o fazer histórico e indicando rumos para a construção do conhecimento matemático, de modo a encadear “[...] o pensamento do passado com as necessidades atuais” (SILVA e MIRANDA, 2013. p.4).

Da mesma forma, os estudos de Miguel e Miorim (2011), sugerem que há um entrelaçamento entre as pesquisas conduzidas neste campo e os processos sociais de circulação, recepção, apropriação e transformação através das atividades de educação, história e ensino de matemática.

Fundamentado nas ideias dos autores, com essa pesquisa pretende-se, além de responder por questões a respeito da organização do conhecimento, sua codificação e sistematização, também problematizar o entrelaçamento entre o conhecimento do ensino de matemática no Ensino Técnico com os processos

sociais de circulação, recepção, apropriação e transformação do mesmo, contribuindo assim para a pesquisa e o desenvolvimento de investigações historiográficas na educação.



### **3 A PESQUISA**

O tema deste trabalho está inserido no contexto historiográfico da Matemática e refere-se ao Curso Técnico em Química na Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha. Por meio deste estudo, objetivou-se investigar de que forma se desenvolveu historicamente o Ensino de Matemática no Curso Técnico em Química da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha no período de 1967 a 1995.

#### **3.1 A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA**

Este trabalho de pesquisa desenvolveu uma investigação histórica sobre o Ensino de Matemática no Curso Técnico em Química na Escola Liberato Salzano (1967 – 1995). Através de processos investigativos, buscou-se reconstruir os passos da caminhada do Ensino Técnico no Rio Grande do Sul, começando por investigar o que aconteceu no Brasil em termos de leis, pareceres e resoluções que por sua vez, contribuíram e estruturaram o Ensino Técnico no estado e procurando responder a questão de pesquisa: “De que forma se desenvolveu historicamente o Ensino de Matemática no Curso Técnico em Química da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha (1967 – 1995).”

Para que os objetivos da pesquisa sejam atingidos, obrigatoriamente alguns questionamentos devem ser respondidos de forma clara e com riqueza de informações. Assim, a seguir, são reiterados os objetivos.

##### **3.1.1 Objetivo Geral**

Investigar o desenvolvimento histórico do Ensino de Matemática no Curso Técnico em Química da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha e suas relações com as possíveis mudanças nas grades curriculares ocorridas no período de 1967 a 1995.

### 3.1.2 Objetivos Específicos:

- Pesquisar as origens do Ensino Técnico no Brasil e no Rio Grande do Sul;
- Investigar a proveniência nas mudanças nas grades curriculares ocorridas no Curso Técnico em Química da Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha;
- Evidenciar as mudanças nas grades curriculares no Ensino de Matemática do Curso Técnico em Química da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha(1967 – ‘1995);
- Analisar os fatores preponderantes nas mudanças das grades curriculares no Ensino de Matemática do Curso Técnico em Química da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha (1967 – ‘1995).

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, estabeleceu-se um percurso metodológico, do qual será tratada na próxima seção.

## 3.1 METODOLOGIA

Esta pesquisa se desenvolveu a partir da problemática posta e fundamentada nos dados coletados a partir de referências bibliográficas, dos registros oficiais e do Acervo Histórico da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha. Optou-se pelo referencial teórico da HP, pois esta tem como característica a sistematização de práticas convenientes para pesquisas que envolvem o estudo de textos históricos.

No procedimento da Hermenêutica de Profundidade, o pesquisador analisa e interpreta os documentos encontrados e os transforma em história, no caso, os dados relevantes encontrados ao longo da pesquisa forneceram a fonte apropriada para reconstituir um estudo a partir da Disciplina de Matemática no Currículo de um Curso Técnico e suas relações de contexto histórico no currículo escolar.

É importante salientar que quando se trabalha com a construção histórica de temas escolares, não é possível um tratamento isolado. Deve-se avaliar, também, o contexto em que ele está inserido, os fatos relevantes e tendências que podem ter

influenciado na prática docente, metodologias e situações que ocorreram dentro e fora da escola.

A pesquisa contou com o apoio do Arquivo Institucional da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha. Os documentos analisados foram planos de ensino, grades curriculares, bem como outros registros históricos acessados neste mesmo Acervo.

Também foram analisadas as Leis Orgânicas do Ensino (1942), as Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971 o parecer CFE 45/72, bem como outras referências próprias deste período histórico. Buscou-se também em artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado e outras obras referentes à industrialização do Brasil e do Rio Grande do Sul informações pertinentes referentes ao período.

Os materiais e documentos históricos do Acervo da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha foram os alicerces da pesquisa. Revisões bibliográficas também ofereceram suporte ao estudo, a fim de evidenciar quais foram os fatos históricos que influenciaram o Ensino de Matemática no curso de Química na Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha.

A avaliação, através da construção histórico-cultural, desenvolvida no trabalho à partir da Hermenêutica de Profundidade, trouxe consigo os resultados que foram obtidos ao longo desta pesquisa. Pois, foi por intermédio dela que conseguiu-se compreender os caminhos que o Ensino de Matemática trilhou no curso de Química na Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha ao longo deste tempo.

## 4 O CONTEXTO DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo da pesquisa está dividido em duas partes: na primeira, ao mesmo tempo em que serão trazidos dados históricos referentes à história do Ensino Técnico no Brasil, serão analisados os cenários econômicos, políticos e sociais, através do entrelaçamento dos fatos históricos com as mudanças ocorridas nas legislações de ensino.

Na segunda parte do capítulo, tratar-se-á da mesma maneira, entrelaçando fatos históricos e mudanças na legislação do ensino, adicionando a isso, as respostas dadas pela Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha às alterações ocorridas, por meio de mudanças nos currículos, grades horárias, planos de estudo, etc.

### 4.1 ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

Neste capítulo, buscamos reunir informações acerca da história do Ensino Técnico no Brasil. Antes de chegar ao Ensino Técnico<sup>21</sup>, é necessário estabelecer acontecimentos anteriores aonde os registros históricos disponíveis tratam do termo “Educação Profissional”, envolvendo aí as modalidades hoje chamadas de “aprendizagem” e que, na época do Brasil Império, já possuíam determinado nível de organização.

Talvez possa-se ainda, conforme Brandão (1985 *apud* Manfredi, 2002), argumentar que:

[...] com respeito aos povos indígenas existentes no Brasil, na época da chegada dos portugueses, que suas práticas educativas, em geral, e o preparo para o trabalho se fundiam com as práticas cotidianas de socialização e de convivência, no interior das tribos, com os adultos.

---

<sup>21</sup> Entende-se por Ensino Técnico aquele ministrado sob a forma de “Cursos Técnicos” que conforme Brasil (1942), “são destinados ao ensino de técnicas, próprias ao exercício de funções de caráter específico...”.

Em uma observação mais atenta ao texto, e no que diz respeito às “práticas educativas”, Brandão (1985 *apud* MANFREDI, 2002) diz ainda que:

[...] efetivavam-se mediante a observação e a participação direta nas atividades de caça, de pesca, de coleta, de plantio, e de colheita, de construção e de confecção de objetos. Os mais velhos faziam e ensinavam, e os mais moços observavam, repetiam e aprendiam.

Logicamente não se trata de uma educação formal, parametrizada e oficial, mas não se pode perder de vista que estas práticas influenciaram a Escola durante muitos anos e talvez ainda influenciem muitas das ações atuais. Considera-se ainda que, sob o aspecto, mesmo que informal, os povos nativos brasileiros foram os primeiros educadores que se tem registro em terras brasileiras através da transmissão dos ensinamentos das artes de cultivo da terra, artefatos bélicos, medicamentos, construção civil e tecelagem.

Com a instauração do Brasil Colônia, o sistema escravocrata de produção utilizava-se da mão-de-obra de indígenas e negros vindos da África para o plantio, cultivo, colheita da cana e operacionalização dos engenhos que beneficiavam esta, e, posteriormente a transformavam em açúcar. Havia também alguns poucos trabalhadores livres e assalariados que possuíam funções mais relevantes dentro deste esquema hierárquico de produção. Durante este período, Cunha (2000a, p.32) salienta que:

A aprendizagem dos ofícios, tanto para os escravos, quanto para os homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho em padrões ou regulamentações, sem atribuições de tarefas para os aprendizes. [...] Os aprendizes não eram necessariamente crianças e adolescentes, mas os indivíduos que eventualmente demonstrassem disposições para a aprendizagem, em termos tanto técnicos (força, habilidade, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital, na forma das instalações, instrumentos de trabalho, matéria-prima, mercadorias e a conservação de si próprio, também capital).

A expansão da indústria açucareira e o crescimento substancial da extração de minérios resultaram na criação de núcleos urbanos onde também se estabeleceram o aparato do Estado e atividades como comércio e serviços. Ainda conforme Cunha (2000a, p.27):

Essa população urbana criou um mercado consumidor para os mais diversos produtos artesanais e utensílios domésticos, o que gerou a necessidade do trabalho especializado de diversos artesãos: sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros e outros. Também sediados nos núcleos urbanos mais importantes estavam os colégios religiosos, em particular os jesuítas, com seus quadros próprios de artesãos para as atividades internas de construção, manutenção e prestação de serviços variados.

Desta forma, é possível entender que os jesuítas foram os responsáveis pelos primeiros centros de formação profissional que se tem relato no país, formando entre os diversos ofícios da época, o de artesão, durante a época do Brasil Colônia. Estas habilidades eram ensinadas preferencialmente às crianças e aos adolescentes que, por experiências trazidas da Europa, tinham preferência em relação aos adultos. Ainda em relação aos jesuítas, Cunha (2000a, p.34) ressalta que:

Foi intensa a atividade dos jesuítas no ensino de ofícios nas reduções guaranis [...]. A produção era organizada de forma autárquica, desenvolvendo a tecelagem, a construção de edifícios, embarcações, ferramentas, instrumentos musicais, sinos, relógios, armas de fogo, pólvora, cerâmica, corantes e remédios. O ensino dos diversos ofícios era generalizado, encaminhando-se as crianças para as oficinas conforme as inclinações manifestas.

Ainda segundo Manfredi (2002), haviam regulamentações diferentes para a prática de ofícios e, cada cidade tinha a sua terminologia própria. Cunha (2000a, p.51) cita o trabalho organizado em corporações de ofícios (irmandades), as quais foram extintas em 1824, dois anos após a independência. Nestas corporações:

a aprendizagem de cada ofício ficava a critério dos mestres, mas a irmandade controlava pontos importantes. Os mestres eram obrigados a registrar os aprendizes na mesa da irmandade, e cada mestre não podia ter mais de dois menores trabalhando com ele e aprendendo o ofício. O tempo de aprendizado era de quatro anos no mínimo, Sem que esse período tivesse terminado, o aprendiz não podia empregar-se na oficina de outro mestre. Após esses quatro anos, o mestre passava uma certidão declarando terminado o aprendizado. O então oficial poderia pedir à mesa da irmandade para ser examinado. Eram os juízes dos ofícios que examinavam os candidatos, numa banca integrada também pelo juiz da mesa da irmandade e por dois peritos eleitos para esse fim.

Passado o período da escravatura, o qual deixou traços muito profundos a respeito das identidades dos trabalhadores, sobretudo aqueles relegados às atividades manuais e que exigiam grandes esforços físicos, chega-se ao período

Imperial, onde a educação profissional ganha, através da instalação do Reino no Brasil outro significado e, uma estrutura estatal que perdurou por mais de um século.

Ainda, segundo levantamentos históricos de Ribeiro (1998), o início da educação pública propriamente dita no Brasil se deu em 1759, com o governo central assumindo a função de organizar um sistema educacional público e não apenas financiar a educação como era feito até então. Um dos motivos apontados pela autora para que o governo tomasse esta decisão foi o fato de que os jesuítas, responsáveis até então por esta atividade, educavam “[...] o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país.” (RIBEIRO, 1998, p.33).

Os estudos de Manfredi (2002) destacam que, ao mesmo tempo em que tentava desenvolver o seu sistema público de ensino, o estado brasileiro tentava, no início do século XIX, dar forma a um modelo de educação profissional destinado a formar artífices para fábricas, oficinas e outros estabelecimentos. Estas iniciativas, no entanto, partiam geralmente das províncias de suas assembleias legislativas ou da parceria de organizações civis com o Estado que auxiliava estas entidades com o aporte financeiro.

A autora salienta ainda que, logo após a primeira metade do século XIX, a emergência dos Liceus de Artes e Ofícios entre meados de 1858 e 1886 em pelo menos seis estados brasileiros, sendo o Liceu do Rio de Janeiro o primeiro deles. Os cursos promovidos nestes Liceus constituíam-se de duas áreas, a saber: ciências aplicadas e artes.

Ao mesmo tempo, e não menos importante, ganha destaque, dos escritos de Manfredi (2002), que o acesso aos cursos ministrados nos Liceus era livre a todos os “cidadãos livres”, ou seja, os escravos não tinham direito de frequentá-los.

Com o final do Império e início do período histórico denominado “Primeira República<sup>22</sup>” a matriz socioeconômica brasileira passou por um período grande diversificação. Manfredi (2002), destaca que a economia que antes era dependente, sobretudo das indústrias da cana-de-açúcar e café, passou por um período de grande industrialização e urbanização. As novas indústrias que chegavam ao país com aportes tecnológicos até então desconhecidos (mesmo que importados) acabou

---

<sup>22</sup> Conforme Manfredi (2002, p.79): A chamada Primeira República é o período “que vai da proclamação da República até os anos 1930. “

por gerar novas demandas de qualificação profissional e as iniciativas da época já não atingiam seus objetivos. Era preciso avançar mais e de forma muito rápida.

Assim, conforme Manfredi (2002 p.80) os ofícios artesanais e manufatureiros eram ministrados em Escolas de pouca e de paupérrima estrutura que:

cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical, os quais contribuíram com algumas iniciativas pontuais, e membros da elite cafeeira.

Desta forma, Nilo Peçanha, através do Decreto 7.566/1909<sup>23</sup>, adota medidas que estabelecem a criação das Escolas de Aprendizes Artífices<sup>24</sup> sob um único sistema. No documento é dito:

Considerando:

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia;

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação:

Decreta:

Art. 1º Em cada uma das capitaes dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito.

Paragrapho único. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes á União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locaes forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º Nas Escolas de aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso, até o numero de cinco, as officinas de trabalho manual ou mecanica que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funccionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locaes. (BRASIL, 1909)

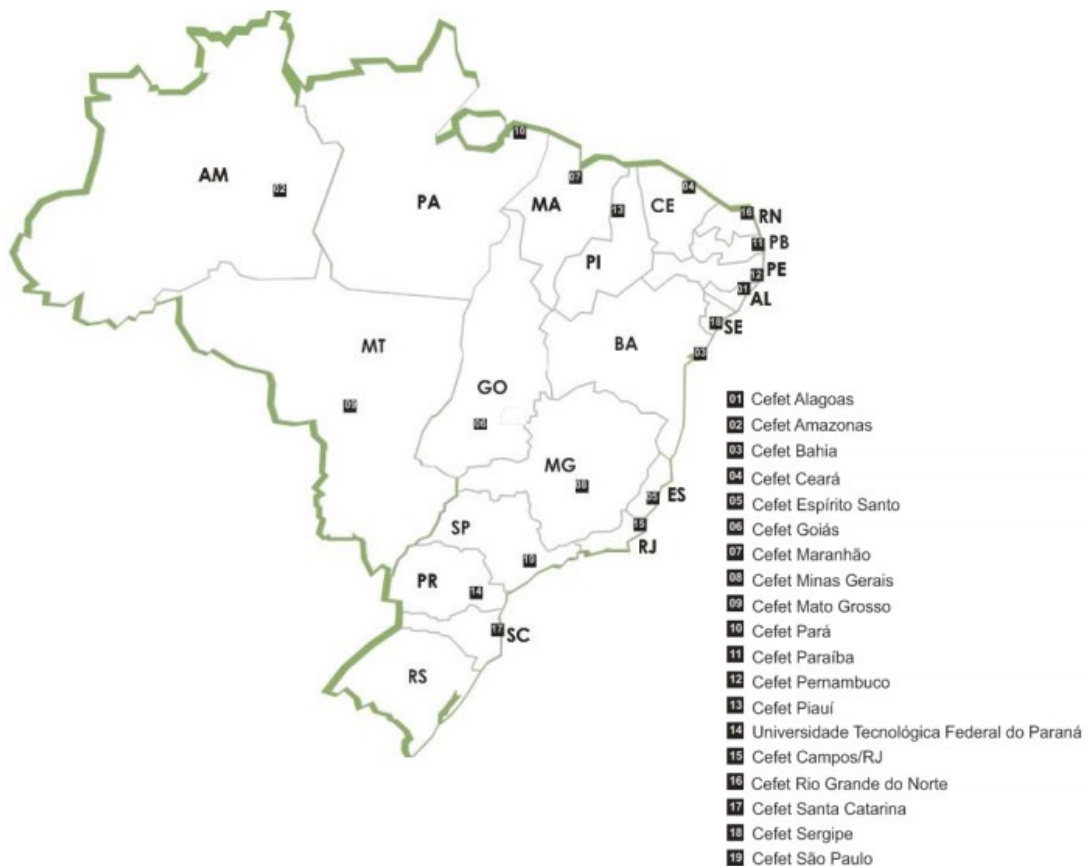
<sup>23</sup> É Importante destacar que a escrita dos textos oficiais presentes neste trabalho possui a grafia das palavras tal como na época de sua publicação de forma intencional e com o objetivo de identificar e manter a base ortográfica da época pesquisada.

<sup>24</sup> Os documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) datam o ano de 1909 como o do início do Ensino Técnico no Brasil, embora, neste trabalho, considera-se que o Ensino Técnico de Nível Médio, objeto de pesquisa, tenha iniciado mais tarde, mais precisamente em 1942, como será possível ver mais adiante.. Para maiores informações, acessar [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf).



Manfredi (2002, p.83) atenta para o fato de que a distribuição destas Escolas, “obedeceu mais a um critério político do que econômico”, mesmo que nem todas as capitais agraciadas contassem com um nível de industrialização considerável e, os Estados aos quais pertenciam tivessem suas práticas fabris em núcleos geográficos diferentes. A figura 2 ilustra a distribuição das Escolas de Aprendizes e Artífices pelas capitais brasileiras em 1909, considerando a divisão geopolítica da época.

Figura 3 - Distribuição das Escolas de Aprendizes e Artífices conforme divisão Geopolítica da época



Fonte: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf).

Faz-se necessário retomar o que diz Manfredi (2002 p.82) sobre as Escolas concebidas pelo decreto acima tinham como finalidades educacionais:

[...] a formação de operários e de contra-mestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação e que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais. Como parte integrante de

cada escola de aprendizes artífices, foram criados cursos noturnos obrigatórios, um curso primário (para analfabetos) e outro de desenho.

Destaca-se ainda, conforme Cunha (2000b p.96):

Em seus 33 anos de existência, passaram por elas 141 mil alunos, uma média de 4.300 por ano. No último ano de funcionamento, em 1942 (quando da criação da lei orgânica do ensino industrial, Lei 4.073, de 30 de janeiro), havia estabelecimentos com número diminuto. Os ofícios oferecidos eram os de marcenaria, de alfaiataria e de sapataria, mais artesanais do que manufatureiros, o que revela a distância entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa de sua vinculação com o trabalho fabril. Poucas escolas tinham instalações para o ensino de ofícios propriamente industriais, à exceção de São Paulo, onde o crescimento da produção industrial, aliado à emulação do Liceu de Artes e Ofícios, ocasionou maior esforço de adaptação das oficinas às exigências da produção fabril.

Sucedeu a Primeira República o período histórico conhecido por “Estado Novo<sup>25</sup>” onde, por forte influência do então presidente da república, Getúlio Vargas, houve forte impulso desenvolvimentista e nacionalista. Conforme as ideias de Manfredi (2002), este processo de substituição das importações teve como base o pesado investimento público, principalmente em indústrias de base como o aço (que levou à criação da Companhia Siderúrgica Nacional - CSN) e o petróleo, por exemplo, onde através de ações governamentais, impediu-se a participação do capital estrangeiro no refino do petróleo importado e, de origem nacional, que na época começava a ser explorado.

Diante desta conjuntura econômica, destaca Manfredi (2002), o governo se viu obrigado a organizar o sistema escolar de uma nova maneira, que atendesse às novas necessidades e interesses estabelecidos. Deste modo, foi através do decreto-lei 4.073/42 ao qual à época chamou-se de Lei Orgânica do Ensino Industrial estabeleceu a organização e regime do ensino industrial. Neste momento histórico, pela primeira vez verifica-se a existência do termo “Curso Técnico<sup>26</sup>”, tanto que em seu capítulo II, seção 1 e artigo 6º, decretou que:

Art. 6º O ensino industrial será ministrado em dois ciclos.

<sup>25</sup> Conforme Manfredi (2002, p.95) “[...] Estado Novo é o período compreendido entre 1937 e 1945.”

<sup>26</sup> Conforme Brasil (1942): “ § 1º Os cursos técnicos são destinados ao ensino de técnicas, próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria.”

[...]

§ 2º O segundo ciclo do ensino industrial compreenderá as seguintes ordens de ensino:

1. **Ensino técnico.** (grifo nosso)
2. Ensino pedagógico.

Art. 7º Dentro de cada ordem de ensino, o ensino industrial será desdobrado em secções, e as secções, em cursos (BRASIL, 1942).

Ainda a respeito do Ensino Técnico, o Decreto-lei 6.141/43, ou Lei Orgânica do Ensino Comercial, que além de regulamentar este segmento do Ensino Técnico, entre outras coisas, estabeleceu:

Art. 1º (...) as bases de organização e de regime do ensino comercial, que é o ramo de ensino de segundo grau, destinado às seguintes finalidades:

[...]

## **CAPÍTULO II DOS CICLOS E DOS CURSOS**

### **SECÇÃO I**

#### **Disposições preliminares**

[..]

Art. 3º Os cursos de ensino comercial serão das seguintes categorias; cursos de formação<sup>27</sup>;

- a) cursos de continuação<sup>28</sup>;
- b) cursos de aperfeiçoamento<sup>29</sup>;

[...]

*Parágrafo único.* Os cursos comerciais **técnicos** (grifo nosso), cada qual com a duração de três anos, são destinados ao ensino de técnicas próprias ao exercício de funções de caráter especial no comércio ou na administração dos negócios públicos e privados. (BRASIL, 1943)

Já o Decreto-Lei 9.613/46, também chamada de Lei Orgânica do Ensino Agrícola, regulamentou o Ensino Agrícola no País e, determinou que:

Art. 6º O ensino agrícola será ministrado em dois ciclos. Dentro de cada ciclo, o ensino agrícola desdobrar-se-á em cursos.

Art. 7º Os cursos de ensino agrícola serão das seguintes categorias:

- a) cursos de formação;
- b) cursos de continuação;

<sup>27</sup> Divididos em duas etapas onde: “[...] O primeiro ciclo do ensino comercial compreenderá um só curso de formação: o curso comercial básico. [...] O curso comercial básico, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a ministrar os elementos gerais e fundamentais do ensino comercial. [...] O segundo ciclo do ensino comercial compreenderá cinco cursos de formação, denominados cursos comerciais técnicos. [...] Os cursos comerciais técnicos, cada qual com a duração de três anos, são destinados ao ensino de técnicas próprias ao exercício de funções de caráter especial no comércio ou na administração dos negócios públicos e privados” (BRASIL, 1943)

<sup>28</sup> “[...] destinam-se a dar a candidatos não diplomados no ensino comercial uma sumária preparação profissional que habilite às mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração” (BRASIL, 1943)

<sup>29</sup> “[...] têm por finalidade proporcionar a ampliação ou elevação dos conhecimentos e capacidades técnicas de profissionais diplomados” (BRASIL, 1943)

c) cursos de aperfeiçoamento.

Estes Decretos-Lei deram forma e estrutura ao Ensino Técnico no País, bem como foram concomitantes à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários – SENAI (Decreto-Lei 4.048/42), o qual tinha em princípio, a função de:

Art. 2º [...] organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários.

[...]

§ 2º Deverão as escolas de aprendizagem, que se organizarem, ministrar ensino de continuação e do aperfeiçoamento e especialização, para trabalhadores industriários não sujeitos à aprendizagem. (BRASIL, 1942)

Já o SENAC, como citado, criado por meio dos Decretos-Lei 8.621/46 e 8.622/46, para atender às necessidades de mão de obra do comércio, tinha a função de:

Art. 1º [...] organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial.

Parágrafo único. As escolas de aprendizagem comercial manterão também cursos de continuação ou práticos e de especialização para os empregados adultos do comércio, não sujeitos à aprendizagem.

Art. 2º A Confederação Nacional do Comércio, para o fim de que trata o artigo anterior, criará, e organizará o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (BRASIL, 1946)

Estas entidades, SENAI e SENAC, formaram então um grupo de instituições as quais ficaram conhecidas como “Sistema S” que ao longo dos anos, através do Ensino Profissional<sup>30</sup> e, do Ensino Técnico<sup>31</sup> formaram milhares de profissionais e técnicos para atender as demandas da indústria brasileira.

Destacamos ainda que, embora subsidiadas por verbas do governo federal, o SENAI é considerado uma entidade civil, “[...] com personalidade jurídica de direito privado.”(BRASIL, 1960).

<sup>30</sup> O Ensino Profissional “[...] busca capacitar o aluno a exercer funções básicas dentro das empresas e é indicada para quem quer se aperfeiçoar em determinada prática ou ferramenta.” (Disponível em: <http://pronatec2017.pro.br/diferenca-entre-cursos-profissionalizantes-e-cursos-tecnicos/>)

<sup>31</sup> O Ensino Técnico “[...] busca capacitar o aluno a executar tarefas que exijam conhecimentos teóricos mais avançados e é indicada para quem deseja ter um currículo que abrange grandes áreas de atuação.” (Disponível em: <http://pronatec2017.pro.br/diferenca-entre-cursos-profissionalizantes-e-cursos-tecnicos/>)

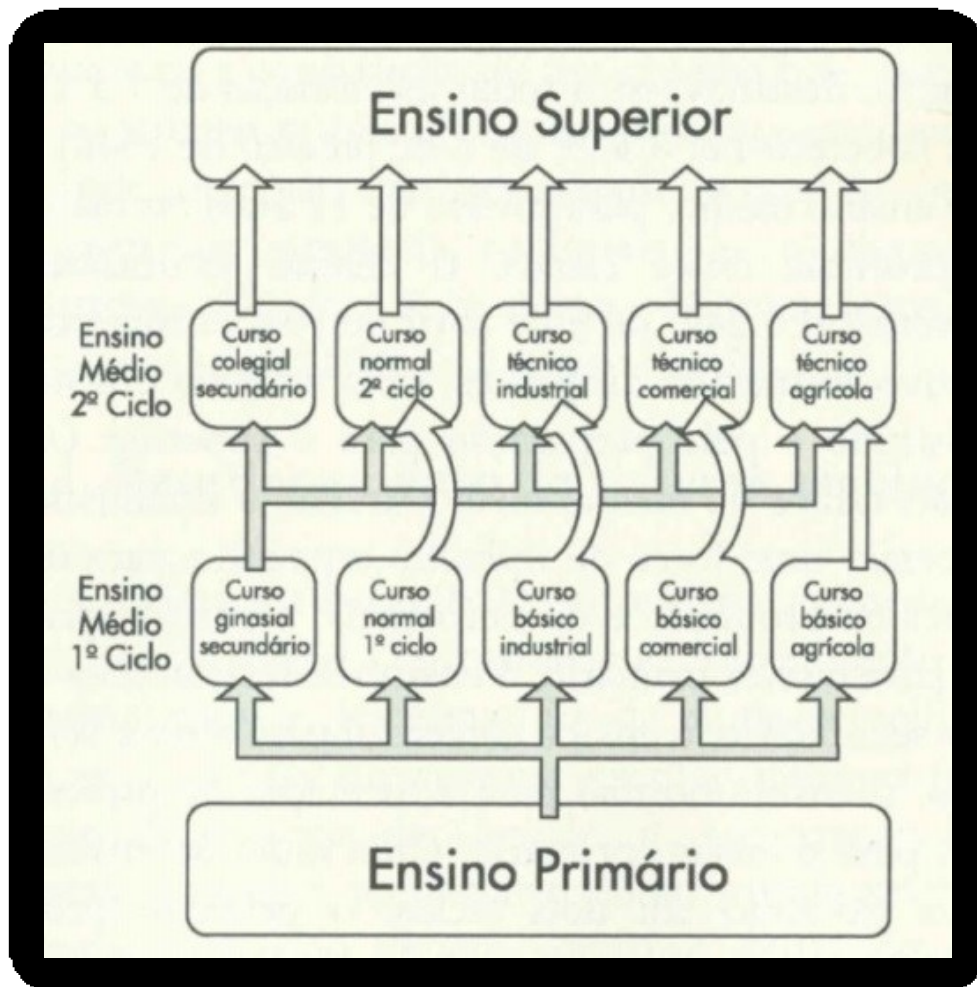
Este movimento de reordenamento no sistema escolar brasileiro ficou conhecido como “Reforma Capanema”, uma alusão ao seu idealizador, o então Ministro da Educação Gustavo Capanema. Aqui, de acordo com Manfredi (2002), percebeu-se que a Educação Profissional ganha um arranjo ainda não visto no país e, que serviu como marco para que fosse possível verificar, o nascimento do Ensino Técnico no Brasil ao nível do que hoje chamamos de Ensino Médio.

A partir deste momento verificou-se, um esquema de articulação para o aluno, após a saída do chamado, a época, Ensino Primário “[...]dividido em 4 anos + 1 complementar e destinado às crianças de 7 a 12 anos [...]” (PALMA FILHO, 2005 p.14), elaborado de acordo com as Leis Orgânicas referidas anteriormente, seguir seus estudos. A figura 4 mostra as possibilidades de continuidade após a conclusão das séries iniciais da Educação Básica, hoje correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental.

Já o Ensino Médio, ao qual se refere a figura 4, foi “[...] estruturado em dois níveis: ginásio, com a duração de quatro anos [...]” (PALMA FILHO 2005, p.10) correspondendo ao 1º Ciclo, o qual “[...] o egresso do curso primário deveria submeter-se ao exame de admissão para ingresso [...]” (PALMA FILHO 2005, P. 11) e o 2º Ciclo, conhecido também por colegial, que poderia ter um caráter propedêutico ou ainda, como uma segunda possibilidade “[...] compreendia os ramos profissionais (industrial, comercial e agrícola).” (MANFREDI 2002, p.101).

Após o “Estado Novo” e a deposição de Getúlio Vargas do poder, em 1945, o Brasil passa a vivenciar um período em que é convocada depois de mais de 15 anos uma nova eleição direta para presidente da república. Neste período não se registraram mudanças significativas no contexto do Ensino Técnico, pois, como afirma Manfredi (2002, p.102) as “[...] estruturas formativas, historicamente construídas ao longo das décadas de 40 a 70, foram cristalizando concepções e práticas [...]”.

Figura 4- Articulação entre os níveis de Ensino conforme as Leis Orgânicas do Ensino (1942 – 1946)



Fonte: CUNHA (2000 *apud* MANFREDI, 2002, p. 100)

Dá-se evidência à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei de Diretrizes e Bases, sob o número 4.024/61, a qual traz um capítulo inteiro dedicado ao Ensino Técnico. Esta lei destacava entre outras coisas:

**CAPÍTULO III**  
**Do Ensino Técnico**

[...]

Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos. [...]

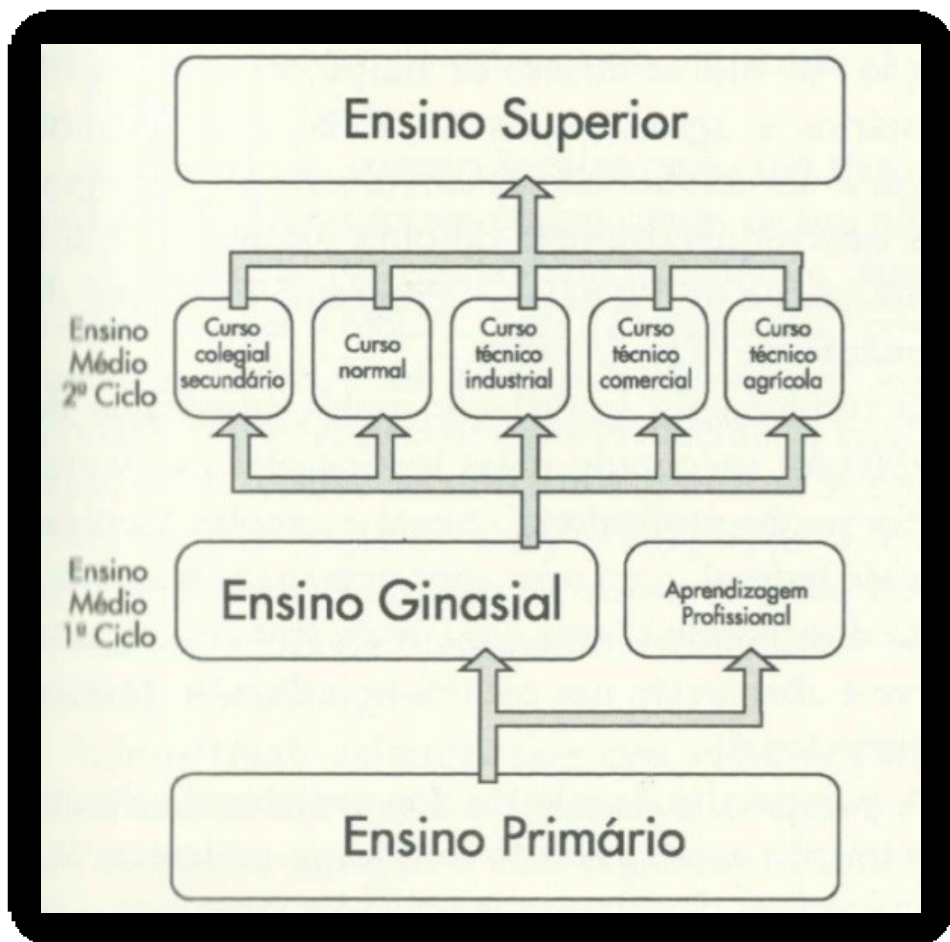
A partir desta Lei de Diretrizes e Bases, os níveis de ensino ganharam uma maior flexibilização, aumentando as oportunidades para aqueles que desejavam a

migração entre os ensinos profissionalizante e o superior, embora, segundo Alves (1997 *apud Manfredi*, 2002 p. 102-3):

o aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo se qualificar em outros domínios.

A figura 5 mostra as possibilidades de migração pelos três níveis do Ensino:

Figura 5 -Articulação entre os níveis de Ensino conforme a Lei de Diretrizes e Bases (1961)



Fonte: CUNHA (2000 *apud* MANFREDI, 2002, p. 103)

O esquema representado na figura 5, representa os três graus de ensino previstos pela Lei 4.024/61. No ensino primário, permaneciam as quatro séries já referenciadas anteriormente com o advento de que “A duração do grau primário

poderia ser estendida para até seis anos, de forma que nos dois últimos o aluno fosse iniciado em técnicas de artes aplicadas compatíveis com seu gênero e idade” (MARCHELLI, 1994 p.1483). No prosseguimento dos estudos, os alunos ingressariam nos estudos do Ensino Médio, no qual eram compreendidos dois ciclos:

[...] o ginasial de quatro anos que abrangia o secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial, vindo depois o ciclo colegial de três anos, com as modalidades de clássico e científico que complementavam o secundário, bem como as formações que finalizavam o primeiro ciclo de natureza técnica, além do curso normal voltado para a formação de professores [...] (MARCHELLI 2014, p. 1483)

Com a ascensão dos militares ao poder em 1964, destaca Manfredi (2002), houve notadamente uma escolha pelo desenvolvimento baseado na agroindústria de alimentos em 1964, nas indústrias de base (mineração e siderurgia), bens duráveis (veículos e eletrodomésticos), nas grandes obras de infraestrutura (rodovias, ferrovias, telecomunicações, portos, usinas hidrelétricas, usinas nucleares), de transformação (papel, cimento, alumínio), e equipamentos (geradores, sistemas de telefonia, máquinas, turbinas). Toda essa movimentação acabou por demandar “[...] a necessidade de desenvolver vários programas que requeiram mão-obra em massa” (MANFREDI 2002, p. 104).

Para tentar atender esta grande necessidade gerada pela política desenvolvimentista, o governo promoveu então uma reforma no ensino fundamental, é médio através da Lei 5.692/71, a qual foi a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Entre outras providências, esta lei determinava o caráter profissionalizante ao ensino médio como ve-se abaixo:

§ [...]

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

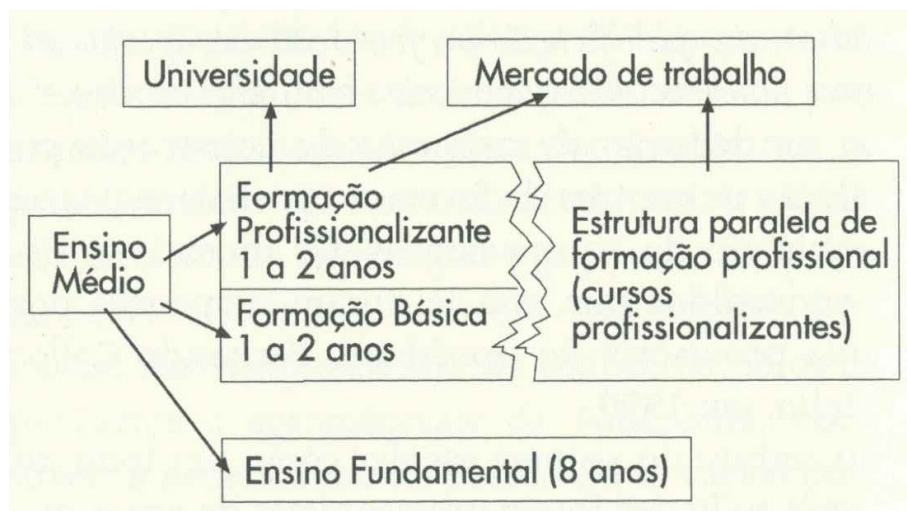
[...]

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.”



Isso acabou por instituir uma nova organização aos níveis de educação no Brasil, com alteração inclusive da nomenclatura dos diferentes níveis de ensino onde, o então primário, a princípio com 4 anos (obrigatórios) mais os 4 primeiros anos do colegial foram unidos em uma única etapa de escolarização, a qual foi denominada Ensino Fundamental, com 8 anos de duração. O Ensino Médio, o qual possuía “[...] a profissionalização universal e compulsória [...]” (Manfredi 2002, p.105), tinha a duração média de 3 anos, em substituição ao antigo colegial. A figura 6 mostra o esquema dos 3 níveis de ensino da Lei 5.692/71.

Figura 6 - Nova Formatação dos Níveis de Ensino conforme a Lei 5.692 (1971)



Fonte: Manfredi (2002, p. 103)

No entanto, destaca Manfredi (2002, p.106) “A Lei 5.692/71, no que diz respeito à profissionalização compulsória, não vingou.” Ainda destaca a autora que devido a falta de condições de articular um sistema de educação geral e formação profissional, “[...] a lei foi sofrendo em um curto período de tempo, várias modificações até chegar, em 1982, com a Lei 7.044 [...]”. (MANFREDI, 2002, p.106)

Ainda, conforme a autora, esta Lei trouxe a possibilidade de divisão do Ensino Médio entre formação geral e ensino técnico, o que, de certa forma já havia sido contemplado pelo parecer MEC 76/75, onde já se abria esta mesma possibilidade.

O Período militar chegou ao fim em 1985 e, conforme os estudos de Rocha (2013), com a eleição do primeiro presidente Civil<sup>32</sup> depois de 1964, mesmo que de forma indireta. Em 20 de dezembro de 1996 é decretada e sancionada, pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a Lei 9.394/96, ainda em vigor nos dias de hoje.

Este destaque é apenas para situar historicamente o recorte deste estudo, pois esta Lei não será objeto de apreciação neste trabalho, pois – pela quantidade de elementos, pareceres e outros documentos associados – mereceria um exclusivo.

Assim, evidenciamos no presente trabalho o resultado da pesquisa em relação ao Ensino Técnico no Brasil, onde buscou-se resgatar através dos períodos históricos desde o Brasil-colônia até o ano de 1995, perpassando os principais momentos sociais e políticos de nosso passado, enumerando e expondo as alterações de cada um dos Decretos e dos pareceres editados a respeito de nosso Objeto de Estudo.

Certamente não se pode garantir que não tenha escapado algum fato passado, no entanto, deste momento em diante, proceder-se-á com o processo de migração ao objeto que é o Ensino de Matemática na Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha do Rio Grande do Sul. No entanto, antes de prosseguir, é importante afirmar duas coisas:

- Os diferentes momentos sócio-políticos acabam por formar ciclos históricos onde a Educação é, através dos já citados “campos de conhecimento” compelida a abarcar as demandas;
- Da mesma forma, deve-se dizer que antes de chegar aos achados de pesquisa, aos documentos localizados na pesquisa, faz-se necessário situar alguns momentos históricos de nosso Estado, a fim de estabelecer os mesmos paralelos já verificados na história do País, porém agora, com os materiais recolhidos diretamente da Instituição que faz parte da História do Ensino Técnico no Rio Grande do Sul

---

<sup>32</sup> Tancredo de Almeida Neves, que conforme Rocha (2013) não chegou a assumir a presidência, pois faleceu em 21/04/1985.

## 4.2 ENSINO TÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL

A História do Ensino Técnico no Rio Grande do Sul tem peculiaridades que ao mesmo tempo o diferenciam e o aproximam da História do Ensino Técnico no Brasil. Se por um lado o Estado foi preterido, pelo então presidente Nilo Peçanha, na escolha de Porto Alegre como sede de um dos Liceus de Artes e Ofícios construídos pelo poder central em 1909, pelo outro a união de lideranças da sociedade, políticas municipais e, estaduais não permitiu que o Rio Grande do Sul ficasse desassistido.

Esta convergência fica evidenciada no texto escrito por Ildefonso Pinto, diretor do jornal A Federação<sup>33</sup> (vinculado ao Partido Republicano Rio-grandense - PRR), no qual destaca:

[...] Chamam particularmente a atenção o Instituto Técnico-Profissional e o Eletro-Técnico.

[...]

Prestam franco apoio ao esforço desses dignos patrícios, o Governo do Estado, o Chefe do Partido Republicano, Benemérito Dr. Borges de Medeiros, a municipalidade de Porto Alegre, na pessoa do seu probo intendente, Dr. Montauray, e a representação rio-grandense. (FAGUNDES, et al, 1987, P.152)

Porém, antes deste período, conforme Schneider (1993) em 1837, momento histórico o qual remete ao Período Revolucionário<sup>34</sup>, uma iniciativa do então Presidente da Província, Antônio Elzeário de Miranda e Brito, sancionou a Lei nº12 de 1837<sup>35</sup>, a qual decretava em seu artigo 1º:

Haverá na Capital da Província um Colégio de Artes Mecânicas para ensino de órfãos pobres e expostos, e filhos de pais indigentes que tiverem chegado à idade de dez anos, sem seguirem alguma ocupação útil [...] (SCHNEIDER 1993, p.48).

Percebe-se então, no Rio Grande do Sul, uma preocupação que era similar àquela verificada no Brasil, ou seja, o ensino profissional dirigido a “infância abandona e desvalida pela orfandade e pela pobreza” (SCHNEIDER 1993, p.47), muito embora, a mesma lei também observasse em seu artigo 2º que:

Serão igualmente admitidos nas oficinas quaisquer moços, excetuados **os escravos** (grifo nosso), que pretenderem aprender os ofícios que nelas se

<sup>33</sup> Documento oficial não manuseado. Utilizada a fonte supracitada.

<sup>34</sup> O Período Revolucionário referido diz respeito à Revolução Farroupilha.

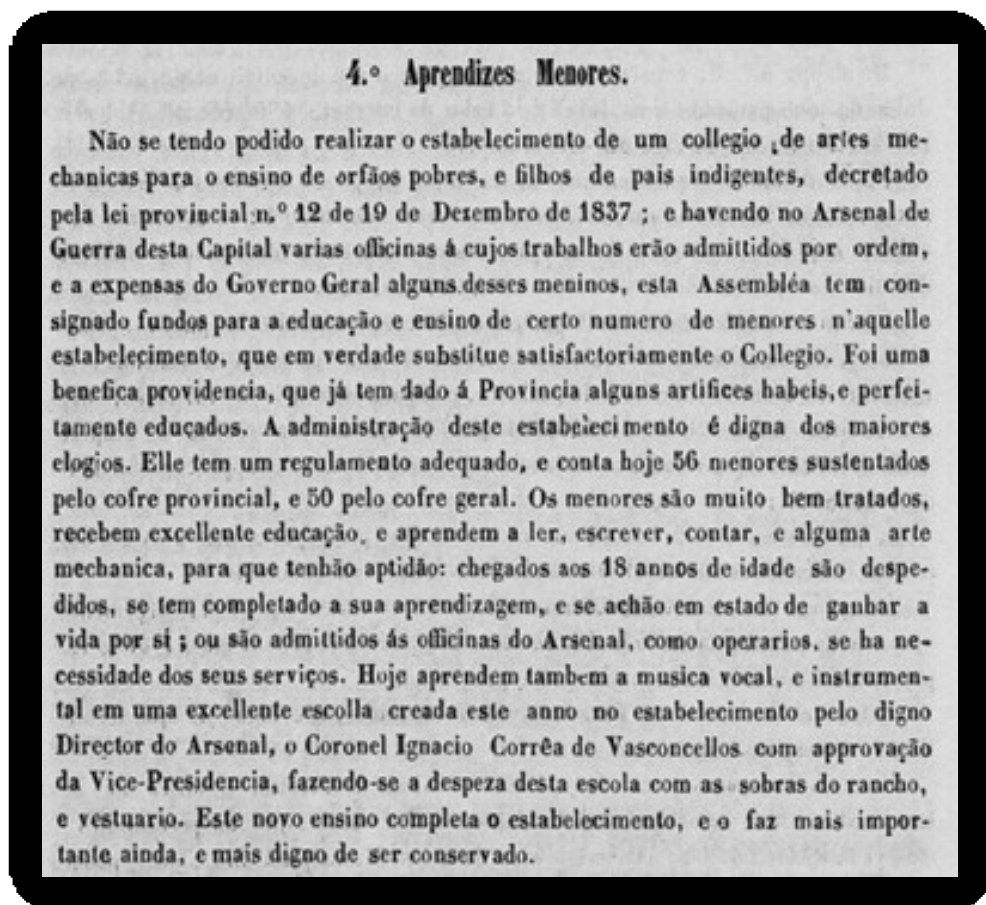
<sup>35</sup> Documento oficial não manuseado. Utilizada a fonte supracitada.

ensinarem, obrigando-se seus pais, ou benfeitores a pagar as despesas que fizerem com a sua subsistência, e ensino. (SCHNEIDER 1993, p.48).

Um detalhe importante a ser observado em relação ao destaque do artigo 2º é que, a mesma política observada em outros Estados era também aplicada no Rio Grande do Sul em relação aos cursos profissionalizantes da época onde “[...] o acesso era livre, exceto para os escravos.” por Manfredi (2002, p.78).

Assim, e ainda trazendo as ideias de Schneider (1993) este Colégio de Artes Mecânicas foi inaugurado nas instalações do Arsenal de Guerra da Marinha (vide figura 7 os motivos da utilização das instalações do Arsenal de Guerra – Seção 4ª).

Figura 7- Motivos da utilização das instalações do Arsenal de Guerra da Marinha, conforme relatório do Presidente da Província do Rio Grande do Sul: 1852



Fonte: <http://memoria.bn.br/DocReader/cache/52618009128535/10000697-6Alt=001819Lar=001181LargOri=004725AltOri=007276.JPG>

Schneider (1993) ainda traz informações detalhadas a respeito dos ofícios ensinados aos educandos e o número de alunos em cada um deles na Escola do

Arsenal de Guerra no esparso período entre os anos 1855 – 1858 e 1860 - 1862, conforme segue quadro abaixo:

Quadro 1 – Número de educandos na Escola do Arsenal de Guerra de 1855 – 1858 e 1860 – 1862

<b>ANO →</b>	<b>1855</b>	<b>1856</b>	<b>1857</b>	<b>1858</b>	<b>1859</b>	<b>1860</b>	<b>1861</b>	<b>1862</b>	<b>Total/Ofício</b>
<b>OFÍCIO ↓</b>									
Carpinteiro	26	30	34	29	nd	20	22	23	<b>184</b>
Latoeiro	11	10	0	16	nd	11	8	7	<b>63</b>
Sapateiro	6	7	0	16	nd	11	13	13	<b>66</b>
Ferreiro	2	2	0	1	nd	3	4	4	<b>16</b>
Correeiro	13	8	0	16	nd	11	13	13	<b>74</b>
Funileiro	7	5	0	16	nd	11	8	7	<b>54</b>
Coronheiro	2	1	1	1	nd	0	0	0	<b>5</b>
Alfaiate	1	2	4	7	nd	5	3	2	<b>24</b>
Fogueteiro	0	2	2	0	nd	0	0	0	<b>4</b>
Tanoeiro	0	1	0	29	nd	0	0	0	<b>30</b>
Latoeiro e Funileiro	0	0	17	0	nd	0	0	0	<b>17</b>
Músico	0	0	0	0	nd	14	10	9	<b>33</b>
Armeiro	0	0	0	0	nd	0	0	4	<b>4</b>
Artífice de Fogo	0	0	0	2	nd	0	0	0	<b>2</b>
Correeiro e Sapateiro	0	0	14	0	nd	0	0	0	<b>14</b>
<b>Total/Ano</b>	<b>68</b>	<b>68</b>	<b>72</b>	<b>133</b>	<b>0</b>	<b>86</b>	<b>81</b>	<b>82</b>	<b>590</b>

Fonte: Schneider (1993 p. 220-1 e 279) adaptado pelo autor.

Conforme Schneider (1993) um fenômeno já se percebia nestes anos: a evasão dos menores que estavam em estágio inicial de seu ofício, os quais eram retirados pelos responsáveis sem completar o seu ciclo de aprendizado, o que levou o Presidente da Província a tomar providências no intuito de frear estes acontecimentos, pois em 1859 havia apenas 48 educandos. Assim, em 24 de janeiro de 1859 o Regulamento da Escola do Arsenal de Guerra fora modificado, dando providências entre as quais o artigo 3<sup>o</sup><sup>36</sup> onde:

[...] Os pais, ou tutores que pretenderem matricular seus filhos ou tutelados no estabelecimento dos educandos, ou aprendizes menores do Arsenal de Guerra á cargo dos cofres provinciaes, assignaráõ termo d'obrigação de não reclamarem a sua sahida, entrega ou eliminação sem que o educando

<sup>36</sup> Documento original não manuseado.

esteja prompto no officio a que se dedicar e, de, no caso contrario, satisfazer todas as despesas de manutenção, e instrucção que se tiverem com ele feito, que serão previamente calculadas, e fixadas em uma tabela especial, á vista das que forem no respectivo estabelecimentos realizadas em um período nunca menor de três anos (SCHNEIDER 1993, p.221-2).

Em maio de 1882, já sob o nome Companhia de Aprendizes Artífices Provinciais – conforme Ato de 10 de agosto de 1875<sup>37</sup> - com o argumento de “economia para os cofres públicos”, a Assembleia Legislativa resolve por extinguir a Companhia, mesmo com duras críticas da imprensa da época como, por exemplo, destaca o jornal Mercantil, da capital em 23 de maio de 1882:

Admira ver que a assembléa não confeccione leis repressivas do vívio e se compenetre tão mal da sua missão que decrete a extinção da classe de aprendizes do arsenal, quando deveria saber que daquele estabelecimento têm saído cidadãos utilíssimos e que bons serviços prestam hoje ao país! (SCHNEIDER 1993, p.446)

Assim, mesmo sob críticas, a “Assembléia Legislativa, no artigo 3º, parágrafo 17, da Lei 1403, de 9 de junho de 1882, a Companhia de Artífices Provinciais...” Schneider (1993, p.447), é declarada extinta encerrando um aquele que é o primeiro capítulo da educação profissional formal no Estado do Rio Grande do Sul que se tem notícia.

Outro projeto paralelo segundo Schneider (1993), o qual dedicava-se unicamente à Educação Profissional feminina foi o Asilo de Santa Leopoldina, criado pela Lei 367 de 1857<sup>38</sup>, onde em seu artigo 41 determinava a autonomia do Presidente da Província na elaboração de um regulamento e, funcionamento imediato da casa. Em seu Regulamento, era dado o tom das atividades laborais das educandas, como, por exemplo, em seu Artigo 16 e alínea 7: “Trabalhos de agulha, compatíveis com sua idade, ou ainda no artigo 24: “[...] Haverá no Asylo uma sala de labor, onde se applicaráõ as educandas a todos os trabalhos de agulha, e outros necessários e próprios da vida doméstica” (SCHNEIDER 1993, p.214).

Conforme Schneider (1993), em 1879 o Asilo Santa Leopoldina é incorporado pelo Colégio Santa Teresa e, através do Artigo 41 da Lei 1220<sup>39</sup>, de 16 de maio do

<sup>37</sup> Conforme SCHNEIDER (1993, p.363), documento original não manuseado.

<sup>38</sup> Conforme SCHNEIDER (1993, p.207) Documento original não manuseado.

<sup>39</sup> SCHNEIDER (1993, p.362). Documento original não manuseado.

mesmo ano, fica determinado e autorizado o presidente da Província do Rio Grande do Sul a:

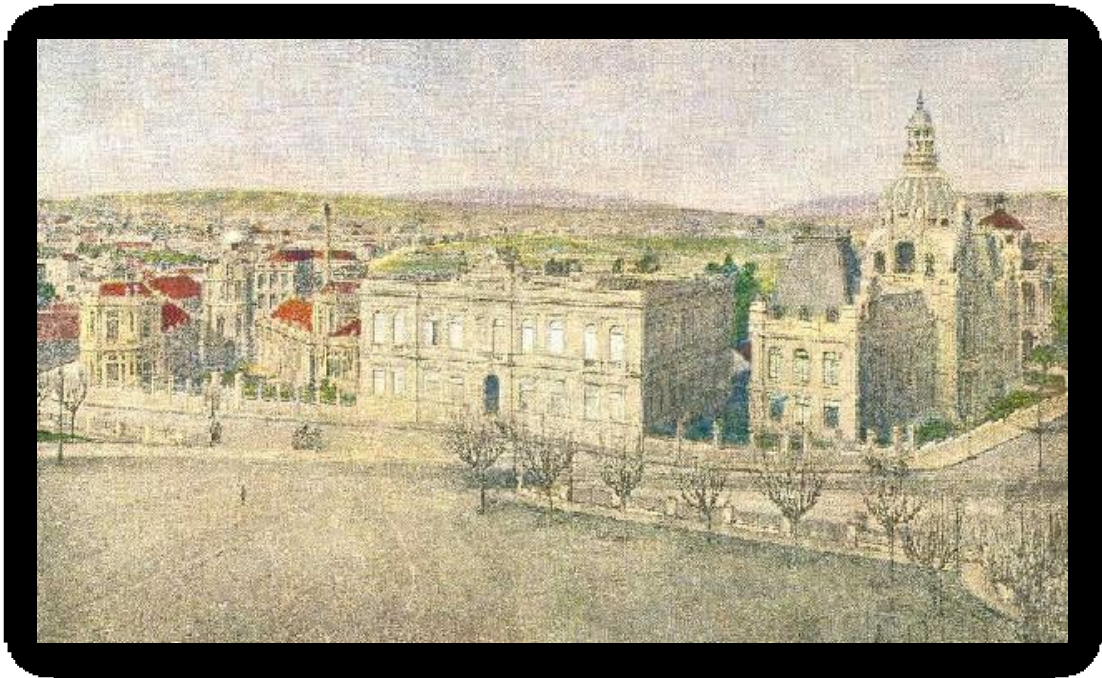
[...] dar conveniente destino às asiladas do asilo de Santa Leopoldina que tenham completado a idade de 16 anos, podendo contratar com qualquer asilo ou estabelecimento particular o cuidado e educação das asiladas menores daquela idade, mediante auxílio, cujo valor não poderá exceder ] à verba concedida para aquele asilo. (SCHNEIDER 1993, p.362)

Para continuarmos falando da Educação Profissional nos anos seguintes aos mencionados, não se pode dissociar dos eventos políticos ocorridos no Estado. Para tanto, analisamos brevemente a situação política no Rio Grande do Sul, observando principalmente a transição da Monarquia para a Primeira República, que segundo Heinz (2009) “(...) não se fizera, como em muitas partes do país, pelas mãos de militantes republicanos associados a membros do velho Partido Liberal (...)” o que acaba por implicar em uma série de desdobramentos futuros, como por exemplo, a associação ao positivismo gaúcho que orientou práticas políticas econômicas e sociais durante quase quarenta anos.

Ainda conforme Heinz (2009), sob a influência positivista foi idealizada em 1896, por engenheiros militares residentes na cidade, a Escola de Engenharia de Porto Alegre. Como os idealizadores da mesma não tinham recursos para por a ideia em prática, foram se valendo de aportes financeiros privados para colocar em prática a sua ideia sendo que, em 1897 já ocorria a inauguração.

Com a operacionalização da Escola de Engenharia (Figura 8), emerge também um forte movimento de cursos de Educação Profissional e, neste momento, vários Institutos vão sendo agregados à Escola de Engenharia, fazendo com que a mesma tenha, segundo Heinz (2009), “imediato impacto sobre suas atividades e sobre o apoio que receberá dos poderes públicos.” Por exemplo, o Instituto Júlio de Castilhos (que recebe esta denominação em 1903), oferecia, além do curso primário e ginásial mais artes manuais e instrução militar.

Figura 8- Prédio da Escola de Engenharia em 1912



Fonte: <http://www.mecanica.ufrgs.br/mmotor/local.htm>

Conforme Stephanou (1990, p.13) também se destacaram como ligados a Educação Profissional:

- Instituto Pinheiro Machado<sup>40</sup>;
- Instituto de Zootécnica<sup>41</sup>;
- Instituto de Educação Doméstica e Rural<sup>42</sup>;
- Instituto Parobé<sup>43</sup>;
- *Gewerbe Schule*<sup>44</sup>

<sup>40</sup> O Instituto Pinheiro Machado, também conhecido como Patronato Agrícola, destinava-se ao ensino de técnicas agrícolas para operários e capatazes rurais. Com o tempo, mas sem data precisa, foi incorporado à Escola de Agronomia da UFRGS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/patrimoniohistorico/faculdade-de-agronomia/>.

<sup>41</sup> Conforme Dalpiaz (2005, p. 132), após idas e vindas, o Instituto de Zootécnica acabou transformando-se, em 1942, na Escola Técnica Agrícola de Viamão – ETA.

<sup>42</sup> Conforme Werle (2005), o Instituto de Educação Doméstica e Rural era destinado à formação de “Condutoras de Trabalhos Domésticos e Rurais”, acabou encerrando as atividades em 1934.

<sup>43</sup> Conforme Stephanou (1990), inicialmente denominado Instituto Benjamin Constant, hoje conhecido por Escola Técnica Parobé.

<sup>44</sup> Embora não seja objeto desta pesquisa, não se pode deixar passar despercebidas as experiências privadas na Educação Profissional no Rio Grande do Sul, em especial, a iniciativa da “Gewerbe Schule” que, muito embora, de vida relativamente curta (pois fora fundada em 1913 tendo funcionado até a década de 1930) “[...] se justapunha a atuação do poder público ...”. (STEPHANOU 1990 p. 14) .



Ainda se faz necessário destacar a diligência das indústrias que possuíam Escolas anexas às suas áreas de manufatura, como por exemplo, a fábrica de tecidos Rheingantz (Figura 9), de Rio Grande, considerada como a empresa que “de fato deu início a industrialização no Rio Grande do Sul” conforme Singer (1974 *apud* Pena e Taitelbaum 2009, p.50) e que, possuía uma Escola “para os menores que trabalham nas oficinas” (STEPHANOU 1990, p.15)

Figura 9- Imagem da fachada da empresa Rheingantz



Fonte: Pena e Saitelbaum (2009, p.50)

É necessário ainda, destacar a trajetória iniciada em 1906 da Escola Benjamin Constant, primeiro nome oficial daquele que mais tarde viria a se chamar Instituto Parobé, e, contemporaneamente Escola Técnica Parobé. Conforme Stephanou (1990, p.18), esta foi a “[...] primeira iniciativa da municipalidade e do Estado do Rio Grande do Sul, na esfera técnico-profissional do Rio Grande do Sul...”, tornando real o antigo desejo de instalar um “Liceu de Artes e Ofícios”, que outras capitais viriam a concluir apenas três anos mais tarde com a assinatura de decreto de Nilo Peçanha (1909). Ainda sobre este episódio a autora discorre “Esta iniciativa foi, sem dúvida, o episódio educacional mais significativo de ação dos poderes públicos quanto a instrução profissional” (STEPHANOU 1990, p.18).

Conforme estudos de Pena e Taitelbaun (2009), ascensão da indústria no Rio Grande do Sul trazida, sobretudo pela chegada dos imigrantes alemães na região conhecida hoje como Vale dos Sinos, através das fábricas de calçados (figura 10-A); dos italianos à serra gaúcha, trazendo consigo a tecnologia do trabalho com o metal e, ainda, na capital com a tecnologia da fabricação de navios, mostram o grande salto dado pela indústria gaúcha naquele início de século.

Acerca da Indústria de calçados na região do Vale dos Sinos, é importante destacar que:

Com modernas máquinas alemãs Moenus (que na I Guerra tiveram que ser roçadas por maquinário vindo dos Estados Unidos), mais de 180 funcionários e 700 moldes diferentes, a indústria de Adams<sup>45</sup> produzia 14 mil pares de sapatos por ano. (PENA E TAITELBAUN 2009, p.92)

Figura 10-A pioneira indústria na fabricação de calçados no RS com sede em Novo Hamburgo



Fonte: Pena e Taitelbaum (2009, p.93)

<sup>45</sup> Pedro Adams Filho, “[...] nascido em Santa Clara do Sul em 1870 [...]. Em 1888, após ter trabalhado, por três anos, num curtume e numa correaria, abriu a oficina na qual com a ajuda de doze empregados, passou a produzir arreios, selas, botinas, tamancos e chinelos.[...] Dez anos depois, no encalço das oportunidades que chegavam com o trem, mudou-se para Novo Hamburgo e lá, em 1901, fundou a Fábrica de Calçados Sul-Riograndense, um marco na industrialização gaúcha” (PENA E TAITELBAUN 2009, p.92)

A respeito da presença dos italianos na serra, Pena e Taitelbaun (2009) destacam a empresa Abramo Eberle a qual foi referência no trabalho com metais, principalmente utensílios e fundidos durante muitos anos. O simples fato de que em 1896, quando de sua fundação possuía 2 funcionários e, em 1920 contar com 250, mostra o ânimo do empreendedor Abramo. Na figura 11, é possível conferir a primeira sede da empresa no centro de Caxias do Sul.

Figura 11 - Primeira sede da Abramo Eberle em Caxias do Sul



Fonte: Pena e Taitelbaun (2009, p. 107)

E é claro, não menos importante que o Vale dos Sinos e a Serra Gaúcha é a industrialização da capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Havia uma diversificação muito intensa da matriz industrial daquela época que envolvia, conforme Pena e Taitelbaun (2009), desde pelo menos 15 indústrias cervejeiras, passando por fábricas de cofres, geladeiras, fogões, fundições e, como será mostrado a seguir, os estaleiros (que eram em número de pelo menos 5), dentre os quais o mais relevante deles, o Estaleiro Só (figura 12), que “[...] chegou a ter um quadro funcional com mais de três mil trabalhadores”; (PENA E TAITELBAUN 2009, p.45). Ainda conforme os autores, o Estaleiro Só encerrou oficialmente as suas atividades em 1995, mas antes disso, por falta de fomento à navegação e à indústria naval, as atividades vinham em ritmo cada vez menor.

Figura 12- Estaleiro Só – o maior fabricante de navios do Rio Grande do Sul



Fonte: Pena e Staitelbaum (2009, p. 46)

Acontece que toda essa transformação pela qual passava a indústria do Estado demandava técnicas diferentes daquelas utilizadas até então. E isso, naquele momento não era possível suprir com trabalhadores locais, o que levou a trazer mais imigrantes que pudessem dar a partida e oferecer relativa estabilidade

aos processos produtivos. É importante destacar as constatações de Stephanou (1990, p.19) sobre este tema:

O desenvolvimento industrial do Estado, deu-se através da rápida modernização de algumas empresas líderes, por meio da contínua incorporação de novas tecnologias. [...] Num primeiro momento, estes trabalhadores eram obtidos mediante a importação de pessoal técnico. Num segundo momento, no entanto, generalizaram-se os discursos acentuando a necessidade de substituir esta importação através da preparação de técnicos e mestres brasileiros. Mais ainda, a necessidade de instruí-los profissionalmente no próprio estado, destacando-se nesta tarefa a instalação do Liceus de Artes e Ofícios (Escola Benjamin Constant, posteriormente, Parobé).

Os políticos da região sabiam da importância da instituição, tanto que, em seu relatório ao Conselho municipal o intendente José Montaury destaca este fato e, conforme cita Stephanou (1990, p.20):

A criação de tais escolas é uma das preocupações mais sérias da administração pública, atendendo que são nesses templos que se forma o cidadão com cultura moral, sentimento pátrio, que sendo um elemento de paz poderosamente concorre no exercício de sua profissão para o engrandecimento moral e material da sociedade em que vive, da qual é parte integrante.

Segundo Stephanou (1990), deve-se levar em consideração o destaque alcançado pelos alunos oriundos do Instituto Parobé ante os demais trabalhadores da indústria gaúcha. Apostando em uma proposta de formação integral do aluno, onde o ensino não se restringe às técnicas e práticas da profissão em si, “mas também levam-se em consideração outros conhecimentos como moral, civismo e ainda atividades físicas e artísticas”, onde a intenção é cercar todas as experiências possíveis ao mesmo.

Acerca do desenvolvimento desenfreado percebido no início do século XX, e brevemente retratado neste trabalho, é preciso considerar que uma Instituição inovadora como era o Parobé, também acabaria passando por transformações ao longo do tempo. Stephanou (1990, p. 53) chama atenção para o ano de 1939, onde o Parobé torna-se então a “instituição oficial que tem a seu cargo o ensino técnico-profissional de artes e ofícios, agricultura, educação doméstica, nos graus elementar, médio e secundário”.

Assim, considerando a multiplicidade de Cursos e programas de Ensino Técnico no Rio Grande do Sul, focamos neste estudo a investigação histórica, apoiada na Hermenêutica de Profundidade de John Thompson. Investigamos os documentos oficiais localizados e, com os documentos disponibilizados pela Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha, oriundos de seu Arquivo Histórico viabilizamos este estudo.

Orientamos o olhar sobre as mudanças ocorridas nas grades curriculares e currículos do Curso Técnico em Química, onde, à medida que avançamos cronologicamente, analisamos os registros oficiais que balizaram estas alterações e, ainda, como os campos de conhecimento agiram sobre o currículo escolar.

Inicialmente são tecidos breves comentários a respeito da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei 4.073/42, de 30 de janeiro de 1942), a qual sistematizou o Ensino Técnico no Brasil. Conforme já mencionado anteriormente, o termo Ensino Técnico pode ser utilizado com propriedade somente a partir deste momento histórico, isto por que, anteriormente, não há registros de articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio. Igualmente, esta pesquisa, toma como aporte este documento para fazer toda e qualquer afirmação sobre o Ensino Técnico, seja ele no âmbito do Rio Grande do Sul, bem como do Brasil.

Acontece que junto ao Decreto-lei 4.073/42 não há, a respeito dos conteúdos escolares, uma determinação explícita quanto ao que deve ser desenvolvido conforme mostra o seu artigo 28, o qual trata da elaboração dos Programas de Ensino:

[...] Para o ensino das disciplinas e das práticas educativas, serão organizados, e periodicamente revistos, programas, que deverão conter além do sumário das matérias, a indicação do método e dos processos pedagógicos adequados. (BRASIL, 1942)

Mesmo que este não seja ainda o nosso período investigado, não se pode deixar de contextualizar o ano de 1961 e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961), a qual suscitou, e talvez por isso tenha demorado tanto tempo para ser aprovada, um intenso debate entre dois setores da câmara dos deputados. Conforme Ribeiro (1998, p.169):

[...] em especial no capítulo sobre as finalidades da educação, leva-nos a admitir um predomínio do que é chamado de concepção “humanista” moderna. Concepção esta hegemônica entre as correntes que defendiam a escola pública sobre a concepção “humanista” tradicional<sup>46</sup> [...]”

Os estudos de Ribeiro (1998) sugerem ainda que, um dos grandes debates da época e que atrasaram em alguns anos a definição do texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi justamente a divisão no Congresso Nacional a respeito das obrigações (e até mesmo da existência) da Escola Pública e, da Escola Privada. Entre construções, (des)construções e (re)construções, chegou-se a um modelo que conforme Ribeiro (1998, p.48), sugere “(...) que a correlação de forças expressa no poder legislativo era mais conservadora que aquela que se expressava através dos movimentos sociais”.

Ainda a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961), é importante destacar que esta absorveu boa parte do texto das Leis Orgânicas e, afirmava assim, a política de Ensino Técnico no País. Desta Lei, destaca-se que ela continuava com uma premissa no que se refere à “flexibilização” do currículo ou de conteúdos, sendo que, em seu artigo 35 citava:

Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. § 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.  
§ 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.  
(BRASIL, 1961)

Acerca dos documentos oficiais levantados, destaca-se à frente disso o ano de 1971, onde já sob o Período Militar, com uma forte política de investimentos na indústria de conteúdo nacional, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971), entra em vigor, e traz consigo, além da “[...] profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário” (MANFREDI, 2002, p.105), uma orientação muito mais clara e definitiva em relação

<sup>46</sup> Conforme Saviani (1983 *apud* Ribeiro, 1998) a vertente humanista tradicional é aquela “(..)vertente religiosa dominante no grupo católico que defendia a escola particular.”

aos conteúdos ensinados no Ensino Técnico, inclusive trazendo no ano seguinte um Parecer (Parecer CFE 45, de 12 de janeiro de 1972), o qual estabelece os conteúdos mínimos a serem ministrados no Ensino Técnico para os cursos já cadastrados à época.

Este Parecer é bastante pródigo para definições das grades curriculares para o Ensino de Matemática nas Escolas Técnicas. Assim, é também importante perceber que estão muito claros os objetivos do Ensino Técnico e deste Parecer em especial. Os mesmos são explicitados através do capítulo 5, o capítulo dos objetivos onde fica evidenciado que:

A iniciação para o trabalho se fará geralmente nos ambientes didáticos já conhecidos como os de desenvolvimento das artes industriais, das práticas comerciais e dos serviços, das práticas agrícolas e da educação para o lar (BRASIL, 1972).

No que diz respeito aos mínimos exigidos, o Parecer 45/72 destaca que há uma carga horária mínima estabelecida para cada Curso Técnico, onde, no caso em estudo, Química, esta carga horária mínima era de 2.910 horas e, as disciplinas, tratadas nesta dissertação, por matérias:

[...] que constituem o mínimo para a habilitação do Técnico nas diversas modalidades são as relacionadas no Anexo do DOCUMENTO, segundo os conjuntos de habilitações afins ou habilitações isoladas para os ramos estudados. A fim de compor o mínimo exigido para cada uma das demais habilitações, o estabelecimento de ensino utilizará as mesmas matérias previstas para o Técnico, agrupando-as adequadamente de forma que o conteúdo possa proporcionar ao educando, necessariamente, conhecimentos e habilidades que o capacitem para o desempenho da respectiva ocupação. Como se trata aqui de mínimos exigidos, convém que a escola consulte as instituições do ramo escolhido (fábricas, indústrias, instituições do setor) para acrescentar aquelas outras matérias necessárias ou úteis a região (BRASIL, 1972).

Como é possível observar no texto do Parecer, há uma dupla preocupação em relação às disciplinas (e por consequência aos conteúdos) e ao currículo: a primeira versando sobre o mínimo que um profissional deve receber de informações para o desempenho de sua atividade e, a segunda, onde a partir de reconhecido este mínimo, há uma possibilidade de “acrescentar aquelas matérias necessárias ou úteis à região” (BRASIL, 1972).



No entanto, não se pode avançar neste estudo sem antes agregar ao contexto deste trabalho a fundação da Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha localizada na cidade gaúcha de Novo Hamburgo, o nossos objetos de pesquisa.

Era o ano de 1967 e o período histórico trazia consigo significativas alterações no Ensino, como se verificou até aqui. O ritmo da industrialização era intenso, visto que o Brasil vivia o chamado “milagre econômico”, o que se estendia, por consequência, ao Rio Grande do Sul. A indústria do calçado na região do Vale dos Sinos transforma o Rio Grande do Sul no “principal fabricante de calçados do Brasil”; (PENA e TAITELBAUN 2009, p. 228) e, além disso, destacam os mesmos autores (na mesma página) que ali estavam “[...] instalados ainda 80% dos produtores de máquinas para fabricação de calçados e 60% dos produtores de componentes”.

Essa contextualização corrobora com Souza e Muller (2002 p.13) que apontam em seus estudos que “[...] o desenvolvimento da indústria local e o tratamento do couro e a produção do calçado conheceram entre as décadas de 1950 à 1970 o seu período áureo.”

Ainda refletindo acerca das ideias de Souza e Muller (2002, p.15), e em uma conjuntura onde “O cenário caótico do ensino secundário profissional, entre as décadas de 1960 a 1970[...]”, que teve como agravante a fracassada tentativa do governo central em sua política educacional, levou a comunidade hamburguesa a uma intensa mobilização<sup>47</sup>, iniciada em 1956 como mostra a figura 13 em manchete do jornal “O 5 de Abril” (edição de 12 de outubro de 1956).

---

<sup>47</sup> “O estopim para a mobilização da comunidade hamburguesa foi a notícia publicada de que a escola técnica prevista para Porto Alegre ou arredores poderia ficar na capital ou, então, em Guaíba. Coube ao dr. Hippolyto Brum articular um movimento a favor do investimento num município através de extenso memorial defendendo Novo Hamburgo como local apropriado para este investimento. Neste contexto, outros nomes tiveram destacado esforço, como o juiz do Trabalho no município, dr. Carlos Alberto Barata da Silva, o presidente da Câmara de Vereadores, Guilherme Becker, e o advogado e futuro deputado Ruy Noronha.

[...] Considerando esta cidade maior parque industrial do Estado, enfrentando série crise de mão de obra especializada, indispensável manter e intensificar sua produtividade... pleiteam seja escolhido Novo como local sede futura Escola Técnico Profissional que governo federal construirá regime convênio Estado. Certos acolhimento vossência justa aspiração firmam-se atenciosamente.”

(Disponível em: <https://www.martinbehrend.com.br/noticias/noticia/id/2262/titulo/ha-60-anos-telegrama-enviado-a-ildo-meneghetti-foi-decisivo-para-trazer-a-fundacao-liberato-para-novo-hamburgo>)

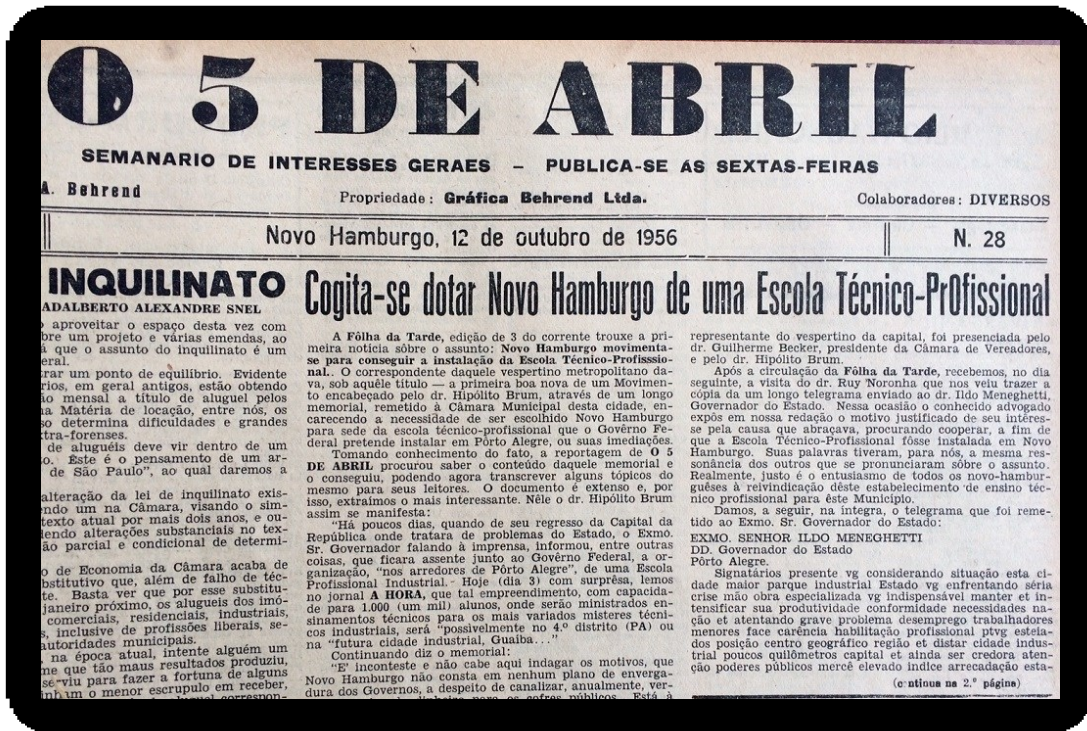
Assim, em outubro do mesmo ano, o Dr. Hippólyto Brum oficiou o presidente do legislativo hamburguense, Dr. Guilherme Becker que desencadeou forte campanha junto a outros membros da municipalidade<sup>48</sup> numa articulação muito forte com argumentos sólidos quanto a posição econômica, contribuição tributária, bem como dos problemas sociais, técnicos e profissionais, o que acabou por induzir o poder público a eleger Novo Hamburgo como sede da futura Escola Técnica.

---

<sup>48</sup> Lideranças que assinaram telegrama enviado a Ildo Meneghetti:

Sebastião Adroaldo Pereira (Juiz Direito) | Carlos Alberto Barata Silva (Juiz de Direito) | J. Amando Schilling (Vice-prefeito em exercício) | Guilherme Becker (Presidente Câmara de Vereadores) | Guilherme Ludwig (Presidente Associação Comercial) | Jurandir Meneses (Coletor Federal) | Jardelino Petersen (Exator Estadual em exercício) | Adolfo Fernando Monteiro (Delegado de Polícia) | Mozart Guilherme Costa (Agente IAPI) | José Alvaro Ferreira (Médico-chefe Porto Higiene) | Clotario Oliveira (Diretor EVAI) | Syrio Brenner (Presidente Sindicato Indústria de Calçados) | Rudor Blumm (Presidente Sindicato Trabalhadores da Indústria de Calçados), José Bonifácio Silveira (Presidente Sindicato Indústria Artefatos de Couros) | Pedro Antônio João (Presidente Sindicato Trabalhadores Artefatos de Couro) | Galdino Vargas Camara (Presidente Sindicato Metalúrgicos) | Henrique Mosmann (Presidente Sindicato Indústria Construção Mobiliário) | Petronio Carvalho (Presidente Sindicato Trabalhadores Têxteis) | Seno Ludwig (Presidente Partido Trabalhista Brasileiro/PTB) | Parahim Pinheiro Lustosa (Presidente Partido Social Democrático/PSD) | Divo Nilson Sperb (Presidente União Democrática Nacional/UDN) | Alcides Friedrich (Presidente Partido Representação Poplar/PRP) | Vicente Kieling (Presidente Partido Democrata Cristão/PDC) | Gregorio Saldanha de Lima (Presidente Partido Libertador/PL) | Luiz Albuquerque (Presidente Partido Socialista Brasileiro) | Major Ramão Pacheco (Presidente Rotary Club) | Níveo Friedrich (Secretário Lions Club) | Telmo Alles (Representante Sesi) | Milton Vergara (Diretor Rádio Progresso) | Werner Behrend (Diretor jornal O 5 de Abril) | Adriano Bender (Correspondente Correio do Povo) | Adalberto Snel (Correspondente A Hora) | Nelson Ritzel (Correspondente Diário Notícias) | Vinicius Bossle (Correspondente Fôlha da Tarde) | Antônio Bemfica Filho (Advogado) | Walter Merino Delgado (Advogado) | Eugenio Toledo Mercio (Advogado) | Hippolyto Brum (Advogado) | Bayard de Toledo Mercio (Advogado) | Ary Andrezza (Advogado) | Ruy Noronha (Advogado). (Disponível em <https://www.martinbehrend.com.br/noticias/noticia/id/2262/titulo/ha-60-anos-telegrama-enviado-a-ildo-meneghetti-foi-decisivo-para-trazer-a-fundacao-liberato-para-novo-hamburgo>)

Figura 13- Manchete do Jornal “O 5 de Abril” acerca da Instalação da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha



Fonte: www.martinbehrend.com.br (2017)

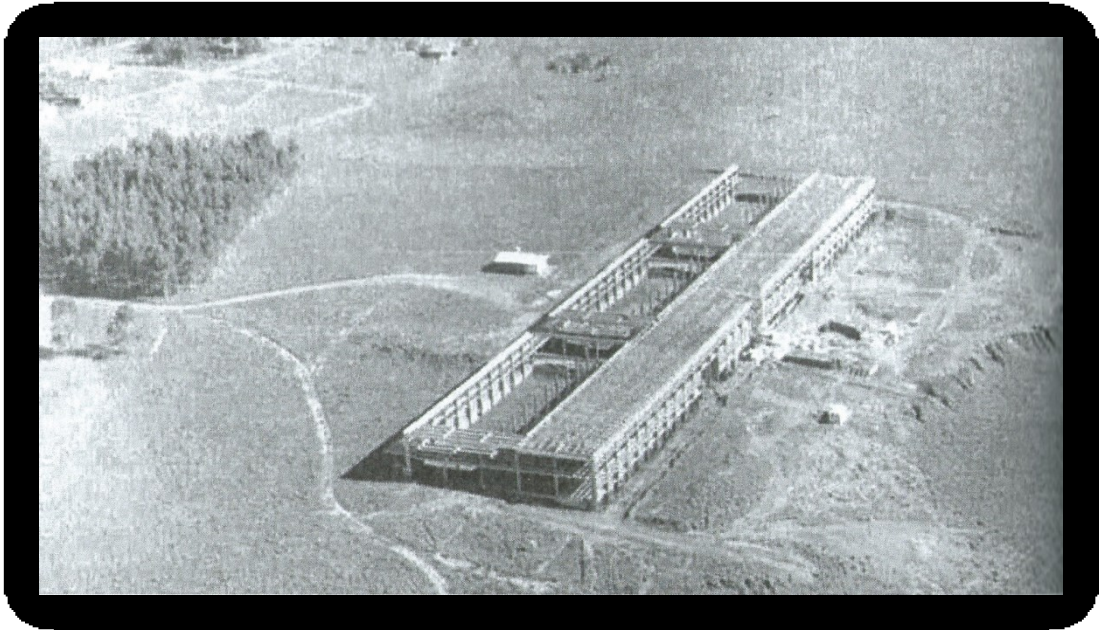
Assim, conforme consta no Acervo histórico da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha, no dia 08 março de 1957, mais precisamente ao meio-dia, na sede da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo é firmado um convênio para a soma dos esforços do Município, do Estado e do Poder Central do Brasil para juntos viabilizar a Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha. Cada instância de poder ficou responsável por uma parte da obra, cabendo ao município a doação da área de terras, à união a construção do prédio e fornecimento de equipamentos e, ao Rio Grande do Sul coube (e cabe até hoje) a manutenção dos recursos físicos e humanos.

Ainda no ano de 1957, o então Prefeito de Novo Hamburgo Carlos Armando Koch assinou o decreto municipal 04/57, o qual:

[...] declara de utilidade pública e desapropria imóveis situados no 1º Distrito de Novo Hamburgo. Foi declarada de utilidade pública e desapropriada a área total de cento e noventa e dois mil, duzentos e dezoito metros quadrados e quarenta e cinco decímetros quadrados (192.218,45 m<sup>2</sup>) para a construção e instalação da Escola Técnica Liberato, sendo constituída pelos imóveis de quatro famílias do município de Novo Hamburgo.

Assim, passados 10 anos, em 1967, através da portaria 9.086/67 é autorizado o Funcionamento da Escola. A figura 14, abaixo, mostra o prédio da Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha ainda em construção. Fernandes, et al (2017, p. 43)


Figura 14 - O prédio da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha em construção




Fonte: FERNANDES, et al. (2017, p.36)

Na sequência, a figura 15 evidencia-se a publicação no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, referente ao reconhecimento do Curso de Química e da autorização de funcionamento dos Cursos de Mecânica e Eletrotécnica.

Figura 15 – Portaria 9.086/67 – Autorização de funcionamento da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha

  
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
SERVIÇO DE ELABORAÇÃO DE ATOS

AUTENTICO  
  
Diretor de Expediente

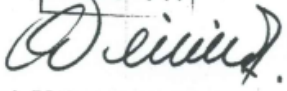
PORTARIA      09086    11.4.67

O SECRETÁRIO DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E CULTURA, tendo em vista o que consta do processo nº 35441/66, e em especial o Parecer nº 24/67, do Egrégio Conselho Estadual de Educação, concede autorização para funcionamento do Curso Técnico de Química, de Grau Colegial, na Escola Técnica "Liberato Salzano Vieira da Cunha", em Novo Hamburgo.

*Luis L. de Faria*  
SECRETÁRIO DE ESTADO DOS NEGÓCIOS  
DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Registre-se e publique-se

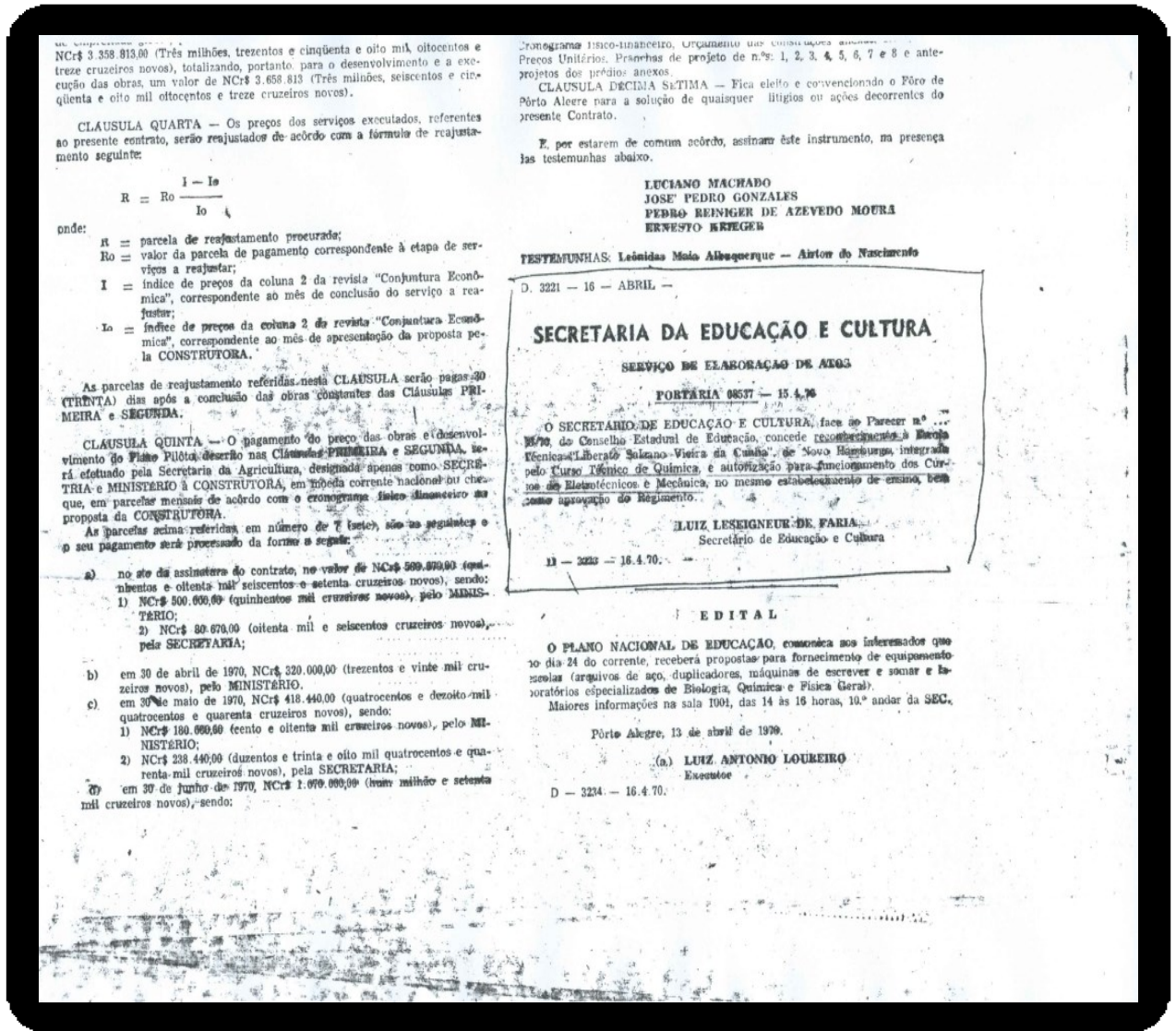
*Catolino Cordato*  
DIRETOR-GERAL

CÓPIA  
  
Prof. PLÍNIO DALL AGNOL  
Diretor de Dir. de Ensino

Fonte: Acervo Histórico da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha.

Em destaque na figura 16, a Publicação no DOE da Portaria 8.537/70 que reconhece o Curso de Química e autoriza o funcionamento dos Cursos Técnicos em Mecânica e Eletrotécnica na Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha assinada pelo então Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Sr. Luis Leisegneur de Faria.

Figura 16 - Publicação no DOE da Portaria 08.537/70



Fonte: Acervo Histórico da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha

Á partir do contexto histórico, começamos a ilustrar as páginas de nosso estudo focando a Disciplina de Matemática no Currículo do Curso Técnico em Química da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha e suas relações de contexto histórico no currículo escolar. Neste sentido, a figura 17 mostra a vista aérea do prédio da escola.

Figura 17 - vista aérea da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha



Fonte: FERNANDES, et al. (2017, p.52)

Com relação aos primeiros alunos, os documentos do Acervo Histórico da Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha apontam para o número de 70, divididos em duas turmas. A figura 18 mostra os dados inerentes à situação escolar dos alunos matriculados na primeira turma do Curso Técnico em Química da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha, como por exemplo, números de aprovações (em primeira e segunda “épocas”), reprovados (em primeira e segunda “épocas”), bem como, podemos ter uma ideia da quantidade de alunos matriculados.

Figura 18 - Dados referentes à situação dos alunos referente ao ano letivo de 1967

FUNDAÇÃO ESCOLA TÉCNICA LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA  
NÓVO HAMBURGO

Curso Técnico de Química/1967

DADOS REFERENTES À SITUAÇÃO DOS ALUNOS

Alunos Matriculados	Promovidos em 1ª época	Promovidos em 2ª época	Reprovados em 1ª época	Reprovados em 2ª época	Cancelados por desistência	Transferidos para outr. Esc.	Transfer. por indiscipl.	TOTAL GERAL
MASCULINOS	39	14	2	4	::	::	::	59
FEMININOS	2	6	::	3	::	::	::	11
TOTAL	41	20	2	7	::	::	::	70

Nóvo Hamburgo, 30 de março de 1968.-

PLINIO DALL'AGNOL  
Secretário

Visto: Prof. ORLANDO RAZZERA  
Diretor

Fonte: Acervo Histórico da Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha.

Como mostra a figura 18, o número de alunos ainda era reduzido, dada a necessidade daquele polo industrial que naquele momento “[...] era de expansão da industrialização na região e da configuração da cidade como um grande polo calçadista [...]” (FERNANDES, et al 2017, p.44). Acontece que este fato se deu, principalmente pelo fato de que a política econômica do governo militar que conforme Romanelli (1999, p.206) estava preocupado em “[...] capitalizar, acumular para investir.”, impedia a expansão da oferta de vagas na rede escolar de nível médio e técnico, pois caso esta oferta fosse largamente ampliada “[...] poderia comprometer em parte a política econômica do governo.” (ROMANELLI 1999, p.206).

Ao mesmo tempo em que a evolução da oferta de vagas na rede pública aumentava timidamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1961) pouco mudava em relação ao que já traziam a Lei Orgânica de 1942 (Ensino



Industrial), e o Decreto 8.673/1942, o qual aprovava o regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial. A não ser pela permissão, dentro de limites determinados, para que as Escolas pudessem elaborar, a partir das disciplinas pré-estabelecidas e/ou optativas, o arranjo de seu próprio currículo conforme mostram os parágrafos 3º ao 5º do artigo 49 da referida Lei 4.024/61:

§ 3º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento.

§ 4º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário.

§ 5º No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico. (BRASIL, 1961)

Para complementar a Lei 4.024/61, seguiu a Portaria 26/62, a qual determinava as disciplinas obrigatórias e optativas dos Cursos Técnicos Industriais, os quais, dentre eles o Curso Técnico em Química, porém, não se fazia alusão aos conteúdos, tampouco a carga horária mínima de cada disciplina. Era estipulado, pelas Leis de Diretrizes e Bases, 180 dias de trabalho efetivo de aula mais os dias de avaliações e provas.

Desta forma, orientamos os nossos estudos com os registros disponíveis daquele momento histórico que são as grades curriculares das primeiras turmas de formandos da Escola, as quais mostram a carga horária da disciplina de Matemática de 240 horas, como é possível ver na figura 19.

Figura 19 - Grade Curricular dos formandos da Primeira Turma do Curso Técnico em Química

Formandos 1970

CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO DE QUÍMICA

	DISCIPLINAS	SÉRIES			
		1ª	2ª	3ª	
		67	68	69	
CULTURA GERAL	Português .....	90	90	60	E S T Á G I O
	Matemática .....	120	120		
	Ciências Físicas e Biológicas .....	90	90	90	
	História .....	60			
	Inglês .....	60	60		
CULTURA TÉCNICA	Química Geral e Físico Química .....	60	90	180	
	Desenho .....	90	90	90	
	Química Inorgânica				
	- Química Inorgânica Prática .....	240			
	- Química Inorgânica Teórica .....	60			
	Química Orgânica .....		120		
	Análise Mineral .....	150	150		
	Análise Técnica .....			120	
	Máquinas e Operações .....			120	
Tecnologia Química .....			240		
Administração .....			150		

OBSERVAÇÕES: \* EDUCAÇÃO FÍSICA foi ministrada como Prática Educativa, *em todas as séries.*

\* Dados retirados de documentação enviada para registro de diplomas.

\* No histórico escolar dos alunos formados em 1970, a disciplina de Análise Técnica, na 3ª série, aparece registrada a nota em Análise Mineral.

Fonte: Acervo Histórico da Escola Liberato Vieira da Cunha

A partir da Lei 5.692/71 e do Parecer 45/72, onde uma carga horária mínima era estipulada, é possível observar que no mesmo ano da entrada em vigor do parecer e naqueles que o sucederam, a Escola Liberato Vieira da Cunha excedia substancialmente o mínimo exigido para Matemática e Ciências que era de 540

horas, sendo que os currículos da Escola previam respectivamente para o núcleo de disciplinas no mínimo 660 horas, tendo em alguns anos chegado a 720 horas conforme as figuras 20, 21 e 22.

Figura 20 - Grade Curricular dos formandos de 1972

Formandos 1972

CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO DE QUÍMICA

	DISCIPLINAS	SÉRIES			
		1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	
		69	70	71	
CULTURA GERAL	Português .....	90	90	90	E S T Á G I O
	Matemática .....	120	120		
	Ciências Físicas e Biológicas .....	120	180	180	
	História .....	60			
	Inglês .....	90	90		
CULTURA TÉCNICA	Desenho .....	90	90	90	
	Química Geral e Físico-Química .....	180	180		
	Química Inorgânica .....	240			
	Química Orgânica .....		360		
	Análise Mineral .....		120	120	
	Máquinas e Operações .....		60	60	
	Análise Técnica .....			240	
	Tecnologia Química .....			240	
Administração .....			90		
PRÁTICA EDUCATIVA	Educação Moral e Cívica .....		30	30	
	Educação Física .....	60	60	60	

OBSERVAÇÕES: \* Os conteúdos de O.S.P.B. foram ministrados juntamente com Educação Moral e Cívica.

\* Educação Física foi ministrada como Prática Educativa, em todas as séries.

\* Dados retirados de documentação enviada para registro de diploma.

Fonte: Acervo Histórico da Escola Liberato Vieira da Cunha

Observa-se na grade curricular acima (figura 20), uma carga horária na disciplina de Matemática de 240 horas, o que agragado à carga horária de Ciências (480 horas) atendia plenamente ao parecer 45/72 o qual solicitava como mínimo para Ciências e Matemática (somadas) no mínimo 540 horas.

Figura 21 - Grade Curricular do ano de 1973

*Formandos 1973*

CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO DE QUÍMICA

	DISCIPLINAS	SÉRIES			E S T Á G I O
		1ª	2ª	3ª	
		70	71	72	
CULTURA GERAL	Português .....	90	90	60	
	Matemática .....	150	120		
	Ciências Físicas e Biológicas .....	180	180	120	
	História .....	60			
	Inglês .....	60	60		
CULTURA TÉCNICA	Desenho .....	120	60	60	
	Química Geral e Físico-Química .....	180	120		
	Química Inorgânica .....	270			
	Química Orgânica .....		300		
	Análise Mineral .....		120	120	
	Máquinas e Operações .....		60	60	
	Análise Técnica .....			240	
	Tecnologia Química .....			240	
Administração .....			90		
PRÁTICA EDUCATIVA	Educação Física .....	60	90	90	
	Educação Moral e Cívica .....	30	30		

OBSERVAÇÕES: \* A disciplina de O.S.P.B. foi desenvolvida juntamente com os conteúdos de Educação Moral e Cívica.

\* Educação Física foi ministrada como Prática Educativa, *em todas as séries.*

\* Educação Moral e Cívica foi desenvolvida, na 3ª série, como Prática Educativa.

\* Dados retirados de documentação enviada para registro

Fonte: Acervo Histórico da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha

Ainda acerca da Lei 5.692/71, destacamos que esta apresentava como objetivo geral, entre outros, o do Ensino Técnico:

[...]proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971)

Na busca, principalmente, para que o desenvolvimento das potencialidades seja atingido juntamente com a qualificação para o trabalho é necessário entre outras coisas lembrar que, conforme as ideias de D'Ambrosio (1990) a construção do conhecimento matemático é justificável pois instrumentaliza para o trabalho, por sua universalidade e, destacamos, sua transversalidade.

Ainda, destaca o autor, que a Matemática “[...] deve estar articulada na escola juntamente com as outras áreas do conhecimento [...]” (D'AMBROSIO 1996, p.98), oportunizando assim a relação entre a teoria e a prática. A constituição das disciplinas ou de seus ajustes é uma operação de longa duração. Acontece que os processos de articulação de uma disciplina se caracterizam pelo fator segurança, e que conferem estabilidade a mesma.

Invariavelmente as finalidades impostas, como por exemplo, o aparecimento de uma nova tecnologia se sobrepõe ao “modelo estável” e mudança nas finalidades será consequência. Até que ocorra uma nova acomodação e a estabilidade seja restabelecida, tem-se uma travessia por um período transitório onde pode ocorrer certa turbulência. Quando isso ocorre, é necessário que o novo modelo se imponha ao antigo trabalhado até que se sobreponha de vez sobre o território antes ocupado.

Paralelo a isso, Pena e Taitelbaun (2009), destacam que no início dos anos 1970, o Rio Grande do Sul ainda sofria os efeitos econômicos por ter sido preterido pelos planos de Juscelino Kubitscheck com relação à instalação de complexos petroquímicos em outros estados da federação. Em outras regiões do Brasil a industrialização era fato consumado e:

[...] o governo militar investia na petroquímica criando polos em SP e na Bahia. O governador do RS, Euclides Triches, soube, em 1973 dos planos para criação de um novo complexo. E iniciou o lobby político para trazê-lo ao estado (PENA e TAITELBAUN, 2009, p.242).

Figura 22 - Grade Curricular dos anos de 1974 e 1975

<u>Formandos 1974</u>					
CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO DE QUÍMICA					
	DISCIPLINAS	SÉRIES			
		1ª	2ª	3ª	
		71	72	73	
CULTURA GERAL	Português .....	90	90	60	E
	Matemática .....	120	120		
	Ciências Físicas e Biológicas .....	120	180	120	
	História .....	60			
	Inglês .....	60	60		
<u>Formandos 1975</u>					
CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO DE QUÍMICA					
	DISCIPLINAS	SÉRIES			
		1ª	2ª	3ª	
		72	73	74	
CULTURA GERAL	Português .....	90	90	60	E
	Matemática .....	120	120		
	Ciências Físicas e Biológicas .....	120	180	120	
	História .....	60			
	Inglês .....	60	60		
CULTURA TÉCNICA	Desenho .....	90	60	60	S T A G I O
	Química Geral e Físico-Química .....	180	120		
	Química Inorgânica .....	240			
	Química Orgânica .....		300		
	Análise Mineral .....		120	120	
	Máquinas e Operações .....		60	60	
	Análise Técnica .....			240	
	Tecnologia Química .....			240	
Administração .....			90		

Fonte: Acervo Histórico da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha (montagem do autor)

É importante lembrar ainda que, conforme Pena e Taitelbaun (2009), houve uma mobilização política que envolveu ainda a iniciativa privada e a sociedade

gaúcha. No campo político, atuaram em consonância de ideias o Movimento Democrático Brasileiro (MDB<sup>49</sup>) e a Arena<sup>50</sup> (Aliança Renovadora Nacional), os dois partidos políticos rivais e que, continuaram em funcionamento durante boa parte do período de governos militares.

A mobilização deu certo. Pena e Taitelbaun (2009), destacam a continuidade do projeto e da mobilização pela instalação do complexo petroquímico no estado, tanto que, em 1974, o governador Synval Guazelli soube da agenda do presidente da República, Ernesto Geisel e não perdeu tempo “[...] fretou um avião e foi lá entregar a Geisel um documento desfilando razões a favor do polo gaúcho.”; (PENA e TAITELBAUN 2009, p.242). Assim, em 1975 o governo Federal criou o Polo Petroquímico de Triunfo, sendo que a produção iniciou-se no ano de 1982.

O advento da instalação do Polo Petroquímico na cidade de Triunfo foi de essencial importância para a economia do Rio Grande do Sul, e isso é percebido até hoje principalmente no que se refere aos altos valores de impostos recolhidos; acontece que, a Educação Técnica também acabou por ser influenciada. Fernandes, *et al* (2017, p. 50) destaca que:

Em 1977, foi implantado o Curso de Auxiliar de Laboratório petroquímico, no noturno, para atender às necessidades do Polo Petroquímico do Sul. A sua desativação ocorreu no ano de 1980, e o Curso Técnico de Química promoveu ajustes na sua organização curricular, buscando incorporar as demandas da indústria petroquímica de segunda e terceira geração.

No que se refere ao Ensino da Matemática, ao menos até 1982 não são percebidas mudanças significativas com relação às grades curriculares ou outros

---

<sup>49</sup> Com a extinção dos partidos políticos, a partir da publicação do Ato Institucional nº 2 pelo presidente marechal Castelo Branco, em 27 de outubro de 1965, o Brasil passou a adotar o bipartidarismo. Em 24 de março de 1966, foi fundado o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que fazia oposição à Aliança Renovadora Nacional (Arena), o partido de sustentação do regime militar, que derrubara o governo de João Goulart em 31 de março de 1964. A agremiação política era composta por políticos vindos de partidos extintos pela ditadura, entre eles, o PTB, majoritário, e dissidentes do PSD.

Disponível em: <http://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/do-mdb-ao-pmdb-historia-de-resistencia-ditadura-de-proximidade-com-poder-18978741#ixzz58o8MfUmd>.

<sup>50</sup> Partido político de âmbito nacional, de apoio ao governo, fundado em 4 de abril de 1966 dentro do sistema de bipartidarismo instaurado no país após a edição do Ato Institucional nº 2 (27/10/1965), que extinguiu os partidos existentes, e do Ato Complementar nº 4, que estabeleceu as condições para a formação de novos partidos. Desapareceu em 29 de novembro de 1979, quando o Congresso decretou o fim do bipartidarismo e abriu espaço para a reorganização de um novo sistema multipartidário.

Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/alianca-renovadora-nacional-arena>

documentos acessados durante esta pesquisa. No entanto, com a Lei 7.044/82 e o fim da obrigatoriedade do Ensino Técnico no 2º grau veio a permitir “certa autonomia<sup>51</sup>” às escolas na elaboração de seus estudos e planos curriculares. Verifica-se também uma nova configuração do Ensino Técnico no Curso de Química da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha, desenvolvido agora em 4 anos, com a disciplina de Matemática ocorrendo durante os três primeiros anos e com um aumento de aproximadamente 40% em sua carga horária como podemos verificar na figura 23.

---

<sup>51</sup> Utilizou-se o termo “certa autonomia”, pois: “as matérias relativas ao núcleo comum de cada grau de ensino serão fixadas pelo Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 1982 art.5º, parágrafo único).



Figura 23 - Grade curricular adotada a partir de 1983

FUNDAÇÃO ESCOLA TÉCNICA LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA  
NOVO HAMBURGO

Habilitação: TÉCNICO EM QUÍMICA  
Vigência a partir de 1983

32 semanas

COPIA PARA O REQUERENTE

DISCIPLINAS	SÉRIES				TOTAL AULAS			
	1ª	2ª	3ª	4ª				
EDUCAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	4	4	3	2	416		
	Língua Inglesa	2				64		
	Educação Artística	1				32		
	Educação Física	2	2	2	2	256		
	História	2				64		
	Geografia	2				64		
	Educação Moral e Cívica	1				32		
	Organização Social e Política do Brasil		2			64		
	Ensino Religioso		1			32		
	Ciências Físicas e Biológicas	2				64		
	Matemática	4	4	3		352		
	Programas de Saúde	1				32		
	SUBTOTAL EDUCAÇÃO GERAL	21	13	8	4	1472		
	FORMAÇÃO ESPECIAL	Instrumentais	Física	4	4	4		334
			Química	3	3			192
Biologia				2			64	
Desenho			2				64	
Química Analítica Aplicada						3	96	
Profissionalizantes		Estudos Rio-Grandenses			2		64	
		SUBTOTAL INSTRUMENTAIS	9	9	6	3	864	
		Química Orgânica		4	6		320	
		Química Inorgânica		4			128	
		Físicoquímica			4		128	
		Análise Química			6	5	352	
		Processos Industriais				6	192	
		Operações Unitárias				2	64	
		Corrosão				2	64	
		Organização e Normas				2	64	
SUBTOTAL PROFISSIONALIZANTES		8	16	17	1312			
TOTAL	30	30	30	24	3648			
ESTÁGIO SUPERVISIONADO					720			
TOTAL GERAL					4368			

Obs: Programas de Saúde na 2ª e 3ª séries são desenvolvidos de acordo com o Parecer nº 2264/74 CFE.

Fonte: Acervo Histórico da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha

Juntamente com o novo currículo e a adequação a nova determinação da Lei 7.044/82, os planos de estudo passam a ser discutidos e elaborado com a participação dos Professores e atender às demandas do parque industrial da região,

conforme solicitado no Parecer CFE 45/72 (ainda em vigor naquele momento) o que é explicitado na justificativa para os programas das disciplinas conforme transcrição do documento original<sup>52</sup>:

[...] Estes programas foram adaptados às exigências do parque industrial regional, conforme informações da supervisão de estágio, dos relatórios e entrevistas dos estagiários, visando preparar os alunos para atuar produtivamente no mercado de trabalho (Plano de Curso vigente entre 1983 e 1985 no de Curso do Curso Técnico em Química ; Acervo da Escola Liberato Vieira da Cunha).

A partir de 1983 temos maior disponibilidade de registros para desenvolver o trabalho de pesquisa. O quadro de número 2, mostra a organização da disciplina de Matemática nos três anos do Curso Técnico em Química de acordo com o plano de estudos vigente entre 1983 e 1985. Não foi apresentado o quarto ano, porque neste não há a disciplina de Matemática.

Quadro 2: Conteúdos mínimos da disciplina de Matemática ministrados no Curso Técnico em Química entre os anos de 1983 e 1985

<b>Conteúdos do 1º Ano</b>		<b>Conteúdos do 3º Ano</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Operações fundamentais ( com números inteiros; números decimais e números fracionários);</li> <li>- Potenciação e radiciação (com ênfase em potências de base 10 e raiz quadrada);</li> <li>- Álgebra (resolução de equações e sistema de equações);</li> <li>- Sistema métrico;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geometria plana aplicada;</li> <li>- Triângulo Retângulo (relações métricas, Pitágoras);</li> <li>- Razões trigonométricas no triângulo retângulo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Números complexos;</li> <li>- Geometria analítica;</li> <li>- Funções e gráficos (escala logarítmica);</li> <li>- Estatística;</li> <li>- Limite de funções;</li> <li>- Derivada;</li> <li>- Estudo de máximos e mínimos.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Conteúdos do 2º Ano</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trigonometria: círculo Trigonométrico;</li> <li>- Números complexos;</li> <li>- Matrizes e determinantes;</li> <li>- Geometria espacial.</li> </ul>	

Fonte: Acervo Histórico da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha (elaboração do autor)

Desta forma a Matemática, através de seus conteúdos presentes no plano de estudos possibilita, ao longo dos três anos estudar possíveis relações e

<sup>52</sup> Utilizou-se o método de transcrição neste e em outros documentos pois as cópias dos originais e sua digitalização resultaram em imagens ilegíveis, o que prejudicaria a compreensão do leitor.

interdependências entre as grandezas e, também relações no contexto social onde a escola esta inserida.

Isto posto, destacamos que o objetivo do ensino de Matemática é subsidiar o futuro Técnico em Química na coleta, no tratamento e, na interpretação de dados que podem ser referentes a formas, ordem, espaços, (des) continuidade, entre outros. Tudo aquilo que de uma forma direta ou indireta envolve as atividades profissionais inerentes à sua formação.

Também é importante observar que, ao longo da história os conhecimentos matemáticos vão sendo substituídos, adaptados, incorporados ou sobrepostos por outros mais urgentes e necessários. Assim, a utilização do conhecimento matemático, seja ele aritmético, geométrico, métrico, algébrico, estatístico, ou outro; seja em maior grau, seja em menor grau de aprofundamento está implicado diretamente nas demandas de um momento histórico e sujeito às influências dos campos de conhecimento.

Voltando a dissertar sobre os enlaces históricos, o ano é 1984 e o Brasil vivia uma efervescência política. Conforme Rocha (2013), após observar anos de crescimento econômico, ao final da década de 1970, o governo militar passou a viver um desgaste político e, principalmente econômico, os quais, acabaram por minar significativamente as suas bases.

Assim, destaca Rocha (2013) a proposta de emenda constitucional redigida pelo deputado Dante de Oliveira, e que ficou conhecida como “Emenda Dante de Oliveira”, foi a peça de agregação de um movimento que ficou conhecido na história do Brasil como “Diretas Já!” tinha como objetivo promover a eleição direta para presidente da República.

Mesmo com a derrota na votação da emenda constitucional, em 25 de abril de 1984, “[...] o movimento empolgaria o país” (ROCHA 2013, p. 48). A mobilização permaneceu e, diversos atos em todo o País pediam a redemocratização. Assim, foi eleito (mesmo que de forma indireta), Tancredo Neves, o qual se tornara então, o primeiro presidente Civil depois de 1964.

Neste período, a indústria do Rio Grande do Sul experimentava um novo ciclo de desenvolvimento trazido pela instalação do Polo Petroquímico onde, conforme Pena e Taitelbaun (2009), instalaram-se empresas de segunda e terceira gerações

para transformar os produtos petroquímicos básicos, produzidos pela Copesul (empresa de primeira geração), e produtos petroquímicos finais.

Já na Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha, apesar das dificuldades apontadas por Fernandes, et al (2017), em agosto de 1989 passam a ser oferecidos no turno da noite os mesmos cursos técnicos oferecidos no período diurno, oferecendo um maior aproveitamento das estruturas da Instituição. Com esta ação, afirma Fernandes, et al (2017, p.54):

A função social da Instituição reafirmava-se diante da nova oportunidade existente na região, em especial, para os trabalhadores que, agora, vislumbravam a possibilidade de fazer um curso técnico, qualificando a sua inclusão no mundo do trabalho.

Após o período de redemocratização do País, conforme estudos de Palma Filho (2005a), no ano 1988 foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio um anteprojeto, o qual iniciaria as tratativas e conversações em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. As discussões envolvendo a Câmara dos Deputados, Entidades da Sociedade Civil “[...]congregadas no Fórum em Defesa da Escola Pública, sem falar na OAB<sup>53</sup>, CNBB<sup>54</sup>, SBPC<sup>55</sup>, INEP<sup>56</sup>, entre outras, contribuíram com propostas para o novo texto da Lei de Diretrizes e Bases.” (PALMA FILHO 2005a, p. 24). No tocante a tramitação na Câmara dos Deputados, destaca Palma Filho (2005a, p.25), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação “recebeu 1.263 emendas no Plenário” e, após isso, quando do início da votação das mesmas, 1.287 destaques.

Com a eleição de um novo governo no ano de 1994, observa Palma Filho (2005a), uma nova composição política chegava ao poder e com isso, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que já havia sido aprovado na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania retorna para análise desta mesma comissão e, com isso, o projeto acaba apresentado sucessivas versões até a aprovação final no

---

53 OAB – Ordem dos Advogados do Brasil;

54 CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil;

55 SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência;

56 INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais;

Senado Federal em fevereiro de 1996, sendo promulgada pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996.

Neste trabalho, não se adentrou em uma análise da Lei 9.394 ( Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996), pois o período histórico além de estar fora de nosso intervalo de estudos, oferece, por si só a possibilidade de um estudo próprio, devido às alterações que trouxe à educação no país, sobretudo ao Ensino Técnico ao deliberar a extinção da integração do Ensino Médio ao Técnico.

### 4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Assim, retomando as ideias de Thompson (1990) no que diz respeito às formas simbólicas, e da análise sócio-histórica, pretendeu-se com este estudo reconstruir as características dos contextos sociais, os fatores que influenciaram e/ou orientaram as alterações/modificações históricas no Ensino Técnico, mais precisamente o Curso Técnico em Química da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha.

Neste caso, e compactuando com as ideias de Thompson (1990), as questões que levam, à edição da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961) , assim como validação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1971) estão associadas diretamente às concepções de contexto histórico e, dentro destes contextos históricos, há um campo de conhecimento que acaba por produzir formas simbólicas segundo um modelo dado.

Deste modo, Thompson (2009, p.200) afirma que:

A produção das formas simbólicas envolve o uso dos recursos disponíveis e a implementação de regras e esquemas de vários tipos por um ou mais indivíduos situados em determinada posição ou posições dentro de um campo ou instituição.

Há que se destacar ainda que, fundamentado em Thompson (1990), as próprias Leis de Diretrizes e Bases da Educação podem ser, por si só, entendidas como formas simbólicas, visto que a Lei é como um “recurso disponível” para a “implementação” de “regras e esquemas”. Ao ir adiante nesta interpretação, pode-se

afirmar ainda que “um ou mais indivíduos em determinada posição ou posições” seriam os Deputados que discutiram “as regras e esquemas” e, por fim a “insituição” seria a própria Câmara dos Deputados.

Adentrando no conceito de análise sócio-histórica de Thompson (1990), é possível entender que as regras e esquemas que envolvem a produção de formas simbólicas implementam:

[...] esquemas com o objetivo de produzir formas simbólicas para um receptor particular ou um conjunto deles, e a expectativa de recepção de tais formas faz parte das condições de sua produção. A posição ocupada por um indivíduo em um campo ou instituição e a expectativa de recepção de uma forma simbólica pelos indivíduos a quem a mesma é destinada são condições sociais de produção que moldam a forma simbólica produzida. (THOMPSON 1990, p.201).

Deste modo, as ideias de Thompson (1990), colaboram com o entendimento não só das questões mais abrangentes, no que tangem às Leis e Decretos, mas chegam ao contexto da Instituição Escolar, principalmente no diz respeito às grades curriculares e, às disciplinas escolares, e, também aos alunos que embora não sejam o foco desta pesquisa, por óbvio também fazem parte do âmbito das instituições escolares.

Assim, interpretando, o que diz Thompson (1990), afirma-se que os “esquemas” são os currículos escolares e, neste âmbito, as disciplinas são as “formas simbólicas” e, por sua vez, os alunos são o “conjunto de receptores” destas formas. Na tentativa de fechar este imbricado esquema de inter-relações, pode-se então, verificar que “A posição ocupada por um indivíduo em um campo ou instituição e a expectativa de recepção de uma forma simbólica pelos indivíduos a quem a mesma é destinada...” (THOMPSON 1990, p.201) refere-se aquela dos que pensam e deliberam sobre a educação e, assim, usam dos “recursos disponíveis” para a “implementação” das “regras” e dos “esquemas”.

Considerando o período de delimitação desta pesquisa, 1967 – 1995, quando entrou em funcionamento, o Curso Técnico em Química da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha estava sob a égide da Lei 4.024/61, ou seja, a primeira Lei de Diretrizes e Bases. Assim, afirma-se: havia uma forma simbólica a ser implementada, a própria Lei de Diretrizes e Bases, e seu conteúdo era formado por

regras e esquemas, onde também pode-se incluir a primeira grade curricular da primeira turma de formandos em 1970.

Ainda refletindo sobre as regras e os esquemas, é importante lembrar que traziam consigo a expectativa da recepção pelos indivíduos a quem eram destinadas, neste caso a escola, os professores e os alunos. As formas e recursos disponíveis naquele momento ofereceram um tipo de produção de forma simbólica, decorrente e proveniente do pensamento dos indivíduos situados em determinadas posições, neste caso os deputados, dentro de uma instituição, a Câmara dos Deputados.

Neste ponto, vale lembrar que em relação às Leis Orgânicas de Gustavo Capanema (1942), passaram-se quase 20 anos de discussões até chegar a 1961. É evidente pela pesquisa que os campos de conhecimento citados por Sacristán (2000), quiseram cada um fazer prevalecer as suas regras e os seus esquemas próprios. Destaca-se pelas ideias de Romanelli (1999), no que diz respeito às duas correntes de pensamento da Instituição Câmara dos Deputados:

[...] o interesse de ordem doutrinária, vale dizer, ideológico. Urgia aproveitar a oportunidade para, através da cobertura dada “pelos direitos da família”, recuperar a influência antes exercida em todo o sistema educacional.” (ROMANELLI, 1999 p. 178)

No que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases de 1971, era muito claro o que se esperava dos receptores, a habilitação profissional para dar conta do “[...] modelo econômico nacional-desenvolvimentista de industrialização.” (RIBEIRO, 1999, p. 151) Implantado durante o governo militar.

Acontece que, a implementação desta Lei de Diretrizes e Bases, não dependia somente da forma simbólica. Os receptores, por sua vez, não devolveram o retorno esperado, e não foram observadas as condições para a implementação desta, pois como destaca Romanelli (1999, p.179) “[...] nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja”. Segue a autora em seu raciocínio:

Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito, [...]. Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições de infra-estrutura existentes. Em terceiro lugar, está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às

necessidades reais do contexto social a que se destina. (ROMANELLI 1999, p.179)

Percebe-se a intervenção estatal, por meio de uma “[...] polarização dos interesses na esfera das decisões [...]” (ROMANELLI 1999, p.253), o que traz novamente para análise os campos de conhecimento, aqui, representados apenas por uma instituição, sem a presença das outras instâncias e de um eventual contraditório. Neste momento, havia uma incompatibilidade e, então a necessidade “[...] de se adequar o modelo de instituição escolar ao modelo de expansão econômica [...]” (ROMANELLI 1999, p. 253).

Por fim, a Lei 7.044/82 (BRASIL, 1982), veio para implementar uma reforma da Lei 5.692/71 onde permitia às escolas a possibilidade de oferecerem somente o Ensino Médio em suas dependências e, com isso, também o fim da obrigatoriedade do Ensino Técnico Profissionalizante.

Percebe-se novamente a intervenção estatal agindo sobre as instituições escolares e, mediante a produção de formas simbólicas, por meio dos recursos disponíveis em prol da implementação de regras e esquemas, neste caso a Lei 5.692/71.

Por fim, procurou-se mostrar que o Estado, os agentes econômicos e sociais, acabam por interferir diretamente na Instituição Escola e em seus respectivos regramentos e códigos de funcionamento. Isso sob a custódia de políticas de governo, econômicas e de desenvolvimento, o que acaba por implicar diretamente em tudo aquilo que envolve as práticas escolares, como os currículos, grades curriculares, planos de ensino, conteúdos e prática docente.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo representou um grande desafio de investigação, devido principalmente ao resgate histórico que proposto no início da pesquisa. No entanto, conforme avançou-se na busca por materiais históricos conseguiu-se, aos poucos, desvelar as Origens do Ensino Técnico, sobretudo no Rio Grande do Sul.

Dado o fato de que este tema: “Investigar o desenvolvimento histórico do Ensino de Matemática no Curso Técnico em Química da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha e suas relações com as possíveis mudanças nas grades curriculares ocorridas no período de 1967 a 1995” é um estudo que possui uma importância significativa pela sua especificidade, pois, muitas das referências utilizadas e que ainda são passíveis de utilização, tratam o tema de maneira paralela. Embora nosso entendimento é de que mesmo assim trouxeram valiosa contribuição para o assunto pesquisado.

Através da análise documental e pesquisa historiográfica, apresentamos um estudo a partir da Disciplina de Matemática no currículo de um Curso Técnico em Química na cidade de Novo Hamburgo/RS e suas relações de contexto histórico no currículo escolar. Analisamos através de períodos históricos distintos, como os fatores políticos e econômicos influenciaram as atividades escolares.

Assim, atendemos ao objetivo deste trabalho e trouxemos elementos sobre o tema em análise. O estudo da História do Ensino de Matemática nos oferece possibilidades investigativas reais, com fontes para prospecção de materiais disponíveis e um aporte teórico de análise histórica consistente para sustentar a argumentação desta investigação.

A perspectiva da Hermenêutica de Profundidade possibilitou um privilegiado campo de estudo para que fosse possível revisitar os tempos passados envolvidos nesta pesquisa e, também períodos anteriores, os quais, na concepção histórica colaboraram na construção do passado até que se estabelecessem os contextos econômico e social no período histórico em análise.

Outrossim, os recortes realizados acerca das disciplinas escolares, currículos escolares e instituições escolares fundamentaram a caminhada para o entendimento

de suas finalidades dentro do contexto escolar, trazendo para análise as consequências do entrelaçamento entre governo, sociedade e escola e como isso influi nas grades curriculares e nas rotinas escolares.

Pode-se dizer ainda que, associados a toda esta fundamentação utilizada, os fatos históricos, políticos e sociais tiveram papel relevante nas alterações ocorridas em cada um dos momentos investigados e estes, por sua vez, não poderiam deixar de serem narrados neste trabalho.

O fato é que todas estas descobertas, na medida em que foram sendo coletadas e/ou reveladas, contribuíram para um movimento de (re)construção para a análise do contexto histórico no currículo escolar e, das necessidades que foram se impondo ao longo dos tempos pelo advento de novas tecnologias, a necessidade de se adequar à evolução do conhecimento e as exigências do contexto social.

Assim, é importante compreender que as análises e investigações acerca de documentos e/ou arquivos são formas de produção dos saberes que, ao longo de muitos anos foram sendo acumulados. Justamente por isso, cada registro encontrado e cada evidência garimpada serviram como elemento de validação para as informações, constituindo-se então um importante ponto de análise e reflexão acerca da construção do conhecimento.

Os estudos em História do Ensino de Matemática vêm apresentando contínuo crescimento e, despertando interesse de um número cada vez maior de pesquisadores. Ao adentrar nesta seara encontrou-se descobertas diversas, as quais abordaram registros documentais (sejam escritos ou descritos), literaturas e muitas possibilidades de investigação que, infelizmente devido ao tempo, tiveram que ser deixadas para um próximo momento ou, talvez, para outros (as) pesquisadores (as).

O historiador de toda e qualquer disciplina tem como postulado que as suas estruturas se transformam. Daí para mudanças importantes e até mesmo períodos de ruptura, basta que exista um movimento mais sistemático em prol do novo e este se impõe sobre o antigo, ocasionando neste meio tempo um período transitório, ou de crise. Com isto, percebe-se que as mudanças curriculares ocorridas ao longo do período investigado não aconteceram ao acaso, mas sim, principalmente por motivos econômicos e políticos, que ao sucederem-se no decorrer da história acabaram por influenciar diretamente os currículos escolares, em específico da Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha.

Avaliando cada documento oficial (pareceres, leis e resoluções), pode-se compreender a dinâmica do Ensino Técnico no Brasil e, em consequência no Rio Grande do Sul. Percebe-se também a importância dada pelos governantes a esta modalidade da educação, principalmente pelo que ela representa em termos de atendimento às demandas de empresas cada vez mais aparelhadas tecnologicamente.

Através deste estudo, compreendemos a influência exercida pela sociedade e pelas mudanças políticas e econômicas sobre as disciplinas escolares. Observamos também que existe todo um sistema trabalhando para que a Escola, através dos conhecimentos que possam ser ofertados e aprendizagens que possam ser desenvolvidas, esteja sempre em movimento, criando novas formas de tradução deste conhecimento para os alunos. Assim, por meio deste complexo esquema almeja-se que se possa continuar acompanhando e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.

Posto isso, não se pode negligenciar que os acontecimentos históricos e os currículos escolares, sobretudo no Ensino Técnico, estão envolvidos diretamente um com o outro e, cada período histórico suplantado por outro, traz consigo mudanças no contexto escolar.

Também é importante salientar que percebemos o real poder dos campos de conhecimento agindo sobre os currículos escolares e, de que forma se movimentam os sujeitos que agem e interagem dentro deste contexto.

À partir do momento que os currículos, sofrem com estas influências, mesmo que se busquem construções mais igualitárias em relação a pontos de vista antagônicos. Sempre haverá o interesse de alguém prevalecendo sobre outrém, levando a concluir que, mesmo nas disciplinas escolares do Ensino Técnico, não há como ter neutralidade. Os conteúdos desenvolvidos em determinada época, sob determinado contexto, já não serão mais úteis em um momento seguinte, pois se terá algo mais necessário e mais urgente a ser ensinado, aprendido e compreendido pelos alunos.

Os caminhos trilhados permitem, afirmar que diversos fatores foram preponderantes nas mudanças curriculares ocorridas no Curso Técnico em Química na Escola Liberato Salzano da Cunha (1967 – 1995). Dentre eles e, principalmente os cenários econômico (como por exemplo uma mudança na matriz econômica), político (a sobreposição de um projeto político sobre outro) e social (quando há

movimentação das comunidades) foram fatores determinantes para que ocorressem influências e, por consequência, modificações nos currículos escolares.

Tecendo as últimas impressões, é importante chamar a atenção para a validade deste estudo histórico que em um primeiro momento ocupou-se da análise de “uma História do Ensino de Matemática num Curso de Química” e, em suas conclusões. Visualizamos em uma pretensa continuidade desta, um aprofundamento neste trabalho para que a memória do Ensino da Matemática do Ensino Técnico não só da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha como, de outras Escolas. E assim, seja possível aprofundar discussões, reflexões, apontar novos rumos de pesquisa e, por fim criar uma identidade e uma estética de estudo quiçá não só para a Matemática, mas, também, para outras disciplinas escolares.

## 5 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. (2014). Resenha. SANTOS (2014) **Platão: a construção do conhecimento**. São Paulo, Paulus, 174 p., Archai, n. 12, jan/jun (p. 191-198), Brasília: 2014.

BAYER, A.; KUHN, M. C. **A matemática nas Escolas paroquiais luteranas gaúchas do século XX**. Canoas: Editora da ULBRA. 2017. 216 p.

BLOCH, M. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro. Zahar. 2002. 159 p.

BOEYER, C. B. **História da Matemática**. São Paulo. Edgard Blucher: 1974.

BRASIL, Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados Escolas de Aprendizes Artífices. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 13 out. 2017.

\_\_\_\_\_, Decreto-Lei nº 4.048, de 28 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De14048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14048.htm)>. Acesso em 14 out. 2017.

\_\_\_\_\_, Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 14 out. 2017.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 8.673, de 03 de fevereiro de 1942. Aprova o Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial. <Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=414438&id=14418354&idBinario=15620428&mime=application/rtf>> . Acesso em 14 mai. 2018.

\_\_\_\_\_, Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei orgânica do ensino comercial. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 14 out. 2017.

\_\_\_\_\_, Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8621-10-janeiro-1946-416555-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 14 out. 2017.

\_\_\_\_\_, Lei nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece e deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De18622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De18622.htm)>. Acesso em 14 out. 2017.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 49.121-B, de 17 de outubro de 1960, Aprova Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/D49121B.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D49121B.htm)>. Acesso em 23 mai. 2018.

\_\_\_\_\_, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)> Acesso em 15 out. 2017.

\_\_\_\_\_, Portaria Ministerial n.26, de 7 de março de 1962. Trata das disciplinas obrigatórias e das optativas do curso industrial básico e do curso industrial técnico. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 9 de mar. 1962.

\_\_\_\_\_, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>> Acesso em 16 out. 2017.

\_\_\_\_\_, Parecer CFE nº 45, de 12 de janeiro de 1972. Disponível em <[siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe45\\_72.doc](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe45_72.doc)>. Acesso em 21 out. 2017.

\_\_\_\_\_, Parecer CFE nº 76, de 12 de janeiro de 1975. Disponível em <[siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe45\\_72.doc](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe45_72.doc)>. Acesso em 21 out. 2017.

\_\_\_\_\_, Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692/71. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm)>. Acesso em 17 out. 2017.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>> Acesso em 18 mai 2018.

BUENO, E. TAITELBAUN, P. **Indústria de Ponta: Uma História da Industrialização do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Buenas Ideias. 2009. 263 p.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados; (p. 25-38).Uberlândia: EDUFU, 2002.

CESAR, M. C. (org). **A Hermenêutica Francesa: Paul Ricoeur**. Porto Alegre. EDIPUCRS: 2002.

CHERVEL, A. **História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa**. Revista Teoria & Educação, n. 2 (p.177-223). Porto Alegre: PUC-RS, 1990.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000a.

\_\_\_\_\_, **O ensino industrial manufatureiro no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai/ago. (p. 89 – 107). São Paulo: 2000b.

DALPIAZ, S. G. **Memórias de ex-alunos/as**: Reconstituo Tempos e Espaços da Educação Experiências Escolares no Passo do Vigário, Viamão/RS. 322 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**. São Paulo, SP: Editora Ática, 1990.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática**: da teoria à prática. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

FAGUNDES, L. K. *et al.* **Memória da Indústria Gaúcha (1889 – 1930)**. Porto Alegre. Editora da Universidade/URGS, 1987.

FERNANDES, A. I. S.; *et al* (Org.) **Liberato 50 Anos de Fundação**: Histórias de uma Trajetória. 1ª ed. Novo Hamburgo: Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, 2017.

GATTI JÚNIOR D.; **A Escrita Brasileira Recente no Âmbito de uma História Das Disciplinas Escolares (1990-2008)**. Revista Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, Jan/Jun (p.42-71), Rio de Janeiro: 2009.

GATTI JÚNIOR D.; GATTI G. C., **A História das Instituições Escolares em Revista**: Fundamentos Conceituais, Historiografia e Aspectos da Investigação Recente. Revista Educativa, v. 17, n. 2, jul./dez. (p 327-359). Goiânia: 2015.

GONZÁLEZ, C. G.; BICCA, P. R. S. **A Obra do Arquiteto Theo Wiederspahn**. Artigo apresentado no XI Salão de Iniciação Científica - PUC-RS. Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre: 2010.

GUIMARÃES, C. S. **A Educação no Brasil após a redemocratização (1985 – 2002)**. Revista Fundamentos, V.2, n.1. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina: 2015

HEINZ, F. M. **Positivistas e Republicanos**: os professores da Escola de Engenharia de Porto Alegre entre a atividade política e a administração pública (1896 – 1930). Revista Brasileira de História, v. 29, n. 58, dez. São Paulo: 2009.

ISKANDAR, J. I.; LEAL M. R. **Sobre Positivismo e Educação**. Revista Diálogo Educacional, v. 3, n. 7, set-dez, (p. 89-94). Curitiba: 2002.

MACEDO E., LOPES A. C. **Teorias de Currículo**. 1ª Ed. São Paulo. Ed. Cortez Editora 2011. 279 p. d

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez. 2002. 317 p.

MARCHELLI, Paulo Sergio. **Da LEI DE DIRETRIZES E BASES 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, out/dez, (p. 1480 – 1511), São Paulo: 2014.

MIGUEL, A; MIORIM, M. A. **História na Educação Matemática: propostas e desafios**. 2. ed. Belo Horizonte: autentica editora,2011. 208 p.

MIRANDA, M. J. **A docimologia em perspectiva**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 39-69, 1982.

OLIVEIRA, F. D de; ANDRADE, M. M.; SILVA, T. T. P. **A Hermenêutica de Profundidade: possibilidades em Educação Matemática**. Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.6, n.1, p. 119-142, abril 2013.

PALMA FILHO, J.C. (organizador). **Pedagogia Cidadã- Cadernos de Formação – História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP e Santa Clara Editora, 2005 p.61-74.

\_\_\_\_\_ (organizador). **Pedagogia Cidadã- Cadernos de Formação –História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP e Santa Clara Editora, 2005a p.75-100.

PALMER, R. E. **Hermenêutica**. Lisboa. Edições 70, 1999.

RIBEIRO, M. L. S. R. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 15ª Ed. Campinas: Autores Associados. 1998. 207 p.

ROCHA, A. S. **Genealogia da constituinte: do autoritarismo à democratização**. Lua Nova, no.88, p.29-87, São Paulo: 2013.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 23ª Ed. Petrópolis: Vozes. 1999. 267 p.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Jose Gimeno Sacristán: Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SAVIANI, D. **Instituições Escolares: Conceito, História, Historiografia e Práticas**. Cadernos de História da Educação, n.4, p.27-33, jan./dez. 2005

SCHNEIDER, R. P. **A instrução Pública no Rio Grande do Sul: 1770-1889**. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Porto Alegre: EST Edições. 1993. 496 p.

SCHLEIRMACHER, F. D. E. **Hermenêutica: Arte e Técnica de Interpretação**. 2. ed, Petrópolis. Vozes: 2000.



SILVA E. R.; MIRANDA T. L. **A Investigação em História da Matemática**. Artigo apresentado no X Seminário Nacional de História da Matemática – UNICAMP-SP. Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2013.

SOUZA, J. E. **Trajetórias de Professores de Classes Multisseriadas**: Memórias do Ensino Rural de Novo Hamburgo (1940 – 2009). 344 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SOUZA, J. E.; MULLER D. M. **O Ensino Técnico em Novo Hamburgo**: Notas de Pesquisa para Contar uma Trajetória Institucional. Revista Didática Sistêmica, v.16 n.1 (p.12-20). Rio Grande: 2014.

STEPHANOU, M. **Forjando novos trabalhadores**: a experiência do ensino técnico-profissional no Rio Grande do Sul (1890 – 1930). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

STRECKER, G.; SCHNELLE, U. **Introducción a la exégesis del Nuevo Testamento**. Salamanca: Sigueme, 1997.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 2.ed, Petrópolis: Vozes, 1990.

TORRINHA, F. **Dicionário latino-português**, 3ª ed. Porto: Marânus, 1945.

**UM DIA MARCANTE PARA NOVO HAMBURGO**. Disponível em: <<http://www.martinbehrend.com.br/noticias/noticia/id/903/titulo/em-1957-um-dia-marcante-para-novo-hamburgo-a-conquista-da-escola-tecnica-atual-fundacao-liberato>>. Acesso: 26 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em <https://www.ufrgs.br/patrimoniohistorico/faculdade-de-agronomia/> <<https://www.ufrgs.br/patrimoniohistorico/faculdade-de-agronomia/>>. Acesso: 15 nov. 2017.

VALENTE, W. R. A Matemática Escolar: Perspectivas Históricas. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de História da Educação**. Natal, 2002.

WERLE, F. O. C. **Escola normal rural no Rio Grande do Sul**: História Institucional. Revista Diálogo Educacional, v. 5, n.14, p.35-50, jan./abr. Curitiba: 2005.

WERLE, F. O. C.; SÁ BRITTO, L. M. T. de; MERLO COLAU, C. **Espaço Escolar e História das Instituições Escolares**. Revista Diálogo Educacional, vol. 7, núm. 22, set./dez., (p. 147-163), Curitiba 2007.