

A MATEMÁTICA NO ENSINO PROFISSIONAL: Um olhar para a Educação Profissional Agrícola (1954-1962)

Flavia Caraiba de Castro¹

David Antonio da Costa²

RESUMO

O objetivo desse texto visa apresentar as primeiras delimitações de um projeto de tese, que almeja fomentar estudos pautados no campo da História da educação matemática (Hem), quanto a caracterização dos saberes a ensinar e para ensinar matemática, em estabelecimentos de ensino profissional agrícola. À vista disso, o projeto intenta caracterizar aspectos do ensino da matemática na Escola de Iniciação Agrícola em Santa Catarina, nos anos de 1954 a 1962. Pautados no ferramental teórico-metodológico dos Saberes Profissionais (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2017) e da Matemática *a e para* ensinar (VALENTE, 2017). Espera-se, que ao interpretar os indícios relativos à matemática, nos documentos oficiais e em documentos do acervo da escola, seja possível determinar elementos constituintes de uma matemática do ensino profissional agrícola.

Palavras-chave: Saberes do ensino de matemática; Ensino Agrícola; Santa Catarina.

MATHEMATICS IN PROFESSIONAL EDUCATION: A look at the Agricultural Professional Education (1954-1962)

ABSTRACT

The objective of this text is to present the first delimitations of a thesis project, which aims to promote studies based on the field of the History of Mathematics Education (Hem), regarding the characterization of knowledge *to teach* and *for teaching* mathematics, in agricultural professional education establishments. In view of this, the project aims to characterize aspects of mathematics teaching at the School of Agricultural Initiation in Santa Catarina, from 1954 to 1962. Based on the theoretical-methodological tools of Professional Knowledge (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2017) and Mathematics *to and to teach* (VALENTE, 2017). It is hoped that by interpreting the evidence related to mathematics, in official documents and in documents from the school's collection, it is possible to determine constituent elements of a mathematics of agricultural professional education.

Keywords: Knowledge of Mathematics Teaching; Agricultural Education; Santa Catarina.

¹ Doutoranda pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Instituto Federal Catarinense – Campus Videira (IFC), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6744-9158>. E-mail: flavia.castro@ifc.edu.br.

² Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor associado do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4493-9207>. E-mail: david.costa@ufsc.br.

MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL: Una mirada a la Educación Profesional Agrícola (1954-1962)

RESUMEN

El objetivo de este texto es presentar las primeras delimitaciones de un proyecto de tesis, que pretende promover estudios basados en el campo de la Historia de la Educación Matemática (Hem), en cuanto a la caracterización del saber para enseñar y enseñar matemáticas, en profesionales agrícolas. establecimientos educativos. Frente a eso, el proyecto tiene como objetivo caracterizar aspectos de la enseñanza de las matemáticas en la Escola de Iniciação Agrícola de Santa Catarina, de 1954 a 1962. Con base en las herramientas teórico-metodológicas del Conocimiento Profesional (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2017) y Matemáticas para y para enseñar (VALENTE, 2017). Se espera que, mediante la interpretación de las evidencias relacionadas con las matemáticas, en documentos oficiales y en documentos del acervo escolar, sea posible determinar elementos constitutivos de una matemática de la formación profesional agrícola.

Palabras claves: Conocimiento de la Enseñanza de las Matemáticas; Educación Agrícola; Santa Catarina.

INTRODUÇÃO

Os estudos desenvolvidos pelo Grupo Associado de Estudo e Pesquisa sobre História da Educação Matemática (GHEMAT-Brasil), desde sua criação³, tem versado em torno do passado do ensino de matemática, onde suas discussões e produções sempre estiveram voltadas para a História da educação matemática (Hem)⁴. De acordo com Pinto (2007), a referida área de pesquisa trata-se de um campo interdisciplinar em que “concorrem a história, que fornece ferramentas conceituais; a educação, que disponibiliza seu tempo histórico, e a matemática, que fornece seus conteúdos” (p. 113). Assim, o grupo tem o entendimento que suas produções resultam de uma representação, através de uma narrativa histórica sobre o passado da educação matemática, onde se tem buscado uma compreensão histórica do ensino, da formação de professores de matemática e do trajeto da constituição da matemática escolar⁵.

Com essa perspectiva, muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas⁶, e conseqüentemente, contemplando seus múltiplos vieses, quando considerado a sua relação com a matemática. O Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática de Santa Catarina (GHEMAT/SC)⁷ tem articulado as bases conceituais que fundamentam os estudos do GHEMAT- Brasil, com a Educação Profissional (EP), que alicerçam suas discussões em torno do tema Educação e Trabalho, viabilizando dessa forma, a investigação de características referentes a história do ensino profissional, da formação de professores que ensinavam matemática, além do trajeto constituinte de sua matemática escolar. Tal articulação, desde então, tem possibilitado pesquisas sobre a História da

³ O Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT) foi criado em São Paulo, no ano de 2000 e com o desenvolvimento de projetos coletivos de pesquisa, foi-se agregando pesquisadores de diferentes estados brasileiros e, hoje, congrega cerca de 22 estados do país. Tendo em vista esse movimento crescente de reunir pesquisadores, em abril de 2018, foi criado o Grupo Associado de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação Matemática (GHEMAT-Brasil).

⁴ A expressão “História da educação matemática – Hem” e não “História da Educação Matemática” é distinguida de modo a não ensejar dúvidas quanto às possibilidades de estudos da Hem. Pois a Hem não se restringe às pesquisas que tratam da história do campo da Educação Matemática, referem-se a toda e qualquer investigação que considere a matemática presente nos processos de ensino e de aprendizagem ao longo dos séculos (VALENTE; BERTINI; MORAIS, 2021).

⁵ [...] “elemento produzido historicamente no embate da cultura escolar com outras culturas, em especial com a cultura matemática, vista como a matemática acadêmica, uma cultura do ensino de matemática em nível superior” (VALENTE, p.31, 2013).

⁶ Essas pesquisas podem ser localizadas no Repositório de Conteúdo Digital: <https://repositorio.ufsc.br>.

⁷ Fundado em 2017, vincula-se diretamente com o GHEMAT e posteriormente ao GHEMAT-Brasil, estando alinhado, desde sua criação, com o desenvolvimento de seus projetos coletivos.

educação matemática na Educação Profissional (Hem-EP), sendo possível, a partir de suas problematizações, compreender aspectos do ensino de matemática na educação profissional em seus vários setores de abrangência - primário, secundário e terciário.

Dessa forma, com a intenção em contribuir com os estudos que foram e estão sendo desenvolvidos sob a perspectiva da Hem-EP no GHEMAT/SC (BARBARESCO, 2019; SILVA NETO, 2021), que abordam aspectos da matemática na Educação Profissional, com o olhar voltado para instituições de ensino profissional industrial, aqui se propõe uma nova perspectiva da matemática na Educação Profissional, ao olhar para os estabelecimentos de ensino profissional agrícola.

Nesse contexto, serão consideradas as Escolas de Iniciação Agrícola (EIA), de modo particular, a primeira EIA do estado de Santa Catarina (SC), assim como será ponderado o recorte temporal de 1954 a 1962. Preferências que serão devidamente justificadas nas sessões seguintes.

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA EM SANTA CATARINA DE 1946 A 1962

Em 1946, o Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, decretou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola⁸. Esta lei regulamentou e estabeleceu as bases da organização e de regime do ensino agrícola em todo território brasileiro, definindo-a como sendo “o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura” (BRASIL, 1946). Este movimento legislativo, diante de sua amplitude em tempos mais contemporâneos, se constituiu como uma das primeiras sistematizações do ensino agrícola no país.

Apesar de ter sido promulgada em um momento em que o país já não era mais governado por um regime ditatorial, ainda que tardia, quando comparada aos demais ramos do ensino profissional⁹, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola foi a última etapa de uma reforma de ensino, iniciada pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema, em 1942. Em consequência, a partir de 1946, o ensino agrícola seria ministrado em dois ciclos e os cursos

⁸ Decreto-Lei n. 9.613 de 20/08/1946,

⁹ Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942) e Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943).

que comporiam esses ciclos pertenceriam a três categorias: cursos de Formação; cursos de Continuação e, cursos de Aperfeiçoamento.

O primeiro ciclo era constituído por dois cursos da categoria Formação: Iniciação Agrícola e Mestria. Cada um com duração de dois anos, tendo o primeiro, o propósito de oferecer uma preparação profissional necessária para execução do trabalho de operário agrícola qualificado e, o segundo a finalidade em ofertar preparação profissional necessária ao exercício do trabalho de mestre agrícola.

O segundo ciclo, era composto por “duas modalidades de cursos de Formação: cursos agrícolas técnicos e os cursos agrícolas pedagógicos” (BRASIL, 1946). Os cursos Agrícolas Técnicos¹⁰, tinham duração de três anos e destinavam-se ao ensino de técnicos próprios ao exercício de funções de caráter especial na agricultura. E, por sua vez, os cursos Agrícolas Pedagógicos¹¹, destinavam-se à formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola, tendo uma duração que variavam entre um e dois anos.

Os cursos da categoria Continuação pertenciam ao primeiro ciclo do ensino agrícola, denominados de cursos Práticos de Agricultura, tinham por finalidade “dar a jovens e adultos não diplomados nesse ensino, uma sumária preparação que habilite aos mais simples e correntes trabalhos da vida agrícola” (BRASIL, 1946). Quanto a duração destes, apresentavam uma variação de acordo com a matéria de cada um, sendo previsto no art. nº 49 da Lei Orgânica de 1946, que tais cursos não deveriam exceder a doze meses. Quando concluído, daria direito a um certificado com menção da matéria estudada.

Sobre os cursos da categoria Aperfeiçoamento, poderiam ser do primeiro ou do segundo ciclo do ensino agrícola e tinham a finalidade de ampliação dos conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores diplomados, de professores ou de administradores de serviços relativos ao ensino agrícola (BRASIL, 1946).

Além da organização dos cursos, a Lei Orgânica de 1946, também categorizou em três, os estabelecimentos destinados a oferecer o ensino agrícola, a saber: EIA, Escolas Agrícolas e Escolas Agrotécnicas.

¹⁰ Os cursos previstos para essa modalidade eram: Curso de Agricultura; Curso de Horticultura; Curso de Zootecnia; Curso de Práticas Veterinárias; Curso de Indústrias Agrícolas; Curso de Laticínios e, Curso de Mecânica Agrícola (BRASIL, 1946).

¹¹ Os cursos previstos para essa modalidade eram: Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, Curso de Didática de Ensino Agrícola e, Curso de Administração de Ensino Agrícola. O primeiro com a duração de dois anos e os outros dois com a duração de um ano (BRASIL, 1946).

As EIA foram encarregadas de ofertarem o curso de Iniciação Agrícola, as Escolas Agrícolas, designadas a oferecerem o curso de Mestría Agrícola e o curso de Iniciação Agrícola e, por último, as Escolas Agrotécnicas, responsáveis por darem um ou mais cursos Agrícolas Técnicos, podendo ainda ministrar um ou mais cursos Agrícolas Pedagógicos, como também, estavam autorizadas a oferecerem o curso de Mestría Agrícola e o curso de Iniciação Agrícola.

Essa organização do ensino, permaneceu até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº4.024 de 1961, que centralizou todas as modalidades de ensino do país no Ministério da Educação e Cultura, incluindo de modo inédito o ensino profissional agrícola. Em decorrência dessa Lei, as EIA e as Escolas Agrícolas foram agrupadas sob a denominação de Ginásios, sendo esses estabelecimentos de ensino responsáveis por ofertar as quatro séries do primeiro ciclo (ginasial), mantendo a expedição do certificado de Mestre Agrícola. E, as Escolas Agrotécnicas, passaram a ser denominadas de Colégios Agrícolas, responsáveis pela oferta das três séries do segundo ciclo (colegial), conferindo aos concluintes o diploma de Técnico em Agricultura. Porém, o Decreto nº 53.558, que se referia a mudança de nomenclatura dessas escolas, só foi emitido em 13 de fevereiro de 1964

Assim, no estado de Santa Catarina, entre os anos de 1946 a 1964¹², foram criados dois estabelecimentos de ensino agrícola: o Colégio Agrícola, na cidade de Camboriú, em 1953, e, a EIA, na cidade de Araquari, em 1954. As duas instituições, a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais¹³, passam a compor o Instituto Federal Catarinense - IFC, hoje conhecidos como o campus Camboriú e o campus Araquari.

O Colégio Agrícola foi inicialmente nomeado Colégio Agrícola de Camboriú (CAC)¹⁴ tendo a primeira mudança em sua nomenclatura, junto com o início de suas

¹² Período de vigência das nomenclaturas dos estabelecimentos de ensino agrícola, segundo a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

¹³ No estado de Santa Catarina existem dois Institutos Federais, o Instituto Federal de Santa Catarina e o Instituto Federal Catarinense. O primeiro, oriundo da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina e, o segundo, constituído mediante a integração das Escolas Agrotécnicas Federais, de Concórdia, Rio do Sul, e Sombrio e, as Escolas Técnicas vinculadas a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o Colégio Agrícola de Camboriú e o Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes (BRASIL, 2008).

¹⁴ Diário Oficial da União em 15 de abril de 1953 (GÜTTSCHOW, 2018, p. 15).

atividades, após nove anos em construção, em 1962¹⁵, passando a se chamar Ginásio Agrícola de Camboriú (GAC). Em 1968, volta a se chamar Colégio Agrícola de Camboriú e vincula-se a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), permanecendo até 2008, quando se torna um Campus do IFC.

Já a EIA, entre os anos 1954 a 1959, período que compreendia o seu ato de criação e o término de suas obras, o estabelecimento de ensino foi denominado de EIA de Araquari¹⁶. Em 1959, ano de início das suas atividades escolares, passou a se chamar EIA Senador Gomes de Oliveira (EIA-SGO) e, a partir de então, essa instituição de ensino sofre as mesmas mudanças da escola anterior, se tornando em 1962, Ginásio Agrícola Senador Gomes de Oliveira¹⁷, em 1968, Colégio Agrícola Senador Gomes de Oliveira, igualmente se vinculando a UFSC e, em 2008, tornando-se também, um Campus do IFC.

No entanto, chama atenção a criação das EIA, uma vez que foram criadas por todo o território nacional, sendo instituições de ensino agrícola, exclusivas para a oferta do curso de Iniciação Agrícola, que por sua vez, segundo o Decreto nº 21.667¹⁸, de 20 de agosto de 1946, continha em seu rol de disciplinas, a Matemática. Ou seja, enquanto as Escolas de Iniciação Agrícola ofereciam necessariamente a primeira e segunda série do primeiro ciclo do ensino agrícola, com o curso de Iniciação Agrícola, as Escolas Agrícolas e as Escolas Agrotécnicas, poderiam, de acordo com as suas condições e demandas, ofertar parte ou todos os cursos elencados, não tendo necessariamente uma Escola Agrícola os mesmos cursos de uma outra instituição com mesma denominação.

Com isso, intui-se que as EIA possuíam características próprias quanto ao ensino, em particular, ao seu ensino de matemática. Assim, espera-se que tais apontamentos justifiquem a preferência quanto a escolha do estabelecimento de ensino¹⁹.

¹⁵ Apesar do Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, indicar essa mudança de nomenclatura, Güttschow (2018), aponta em sua tese, que em Santa Catarina, esse fato ocorreu já início do ano de 1962.

¹⁶ Diário Oficial da União nº 63 de 18 de março de 1954.

¹⁷ Idem nota anterior.

¹⁸ O Decreto apresenta o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola. Quanto ao curso de Iniciação Agrícola, suas disciplinas eram subdivididas em cultura geral (1. Português; 2. Matemática; 3. Ciências Naturais e, 4. Geografia e História do Brasil) e cultura técnica (1. Agricultura; 2. Criação de Animais Domésticos e, 3. Desenho).

¹⁹ Considerou-se também, o fato da primeira autora ser, atualmente, professora de matemática no IFC.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A partir de um levantamento bibliográfico, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁰ e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²¹, foram encontrados dezoito pesquisas, entre dissertações e teses, que abordaram as Escolas de Iniciação Agrícola²², sendo possível observar, a partir da análise de seus títulos e resumos, que em sua grande maioria, asseveram sobre o percurso histórico de uma escola em particular, aparecendo entre eles, escolas localizadas nos estados de: Santa Catarina, com a Escola de Iniciação Agrícola de Araquari; Rio Grande do Sul, com a Escola de Iniciação Agrícola General Vargas; Minas Gerais, com a Escola de Iniciação Agrícola de Salinas, o Ginásio de Rio Pomba, as Escolas Agrotécnicas Federais de Barbacena, Rio Pomba e Uberlândia; e o estado de Mato Grosso, com a Escola de Iniciação Agrícola Gustavo Dutra e o Ginásio Agrícola Gustavo Dutra.

As pesquisas de Güttschow (2018), Machado (2017), Issa (2014), Coutinho (2012) e Soares (2007) evidenciam o recorte temporal quanto a existência dos estabelecimentos de ensino agrícola, sendo compreendido entre os anos de 1946 a 1964, ou seja, tendo o período inicial, marcado pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola, em 1946 e o final, com o Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964²³. No entanto, esses estudos também apontam uma irregularidade quanto aos movimentos de criação dessas escolas, se comparado o período de instalação e o começo de suas atividades escolares, em cada estado que estas estiveram presentes.

Em SC, a EIA foi criada em 1954, em contrapartida, observa-se que em outros estados, o funcionamento desses estabelecimentos de ensino teve início no começo de 1947²⁴. É oportuno registrar que apesar do Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, justificar mudanças de nomenclatura e organização de algumas instituições de ensino agrícola, Güttschow (2018), aponta segundo os registros da EIA-SGO, que essa alteração

²⁰ <http://bdttd.ibict.br>

²¹ <https://catalogosdeteses.capes.gov.br>

²² Utilizou-se em ambas plataformas, em seus respectivos campos de busca, a expressão "escola de iniciação agrícola", entre aspas e sem delimitação temporal, objetivando encontrar o maior número de resultados possíveis.

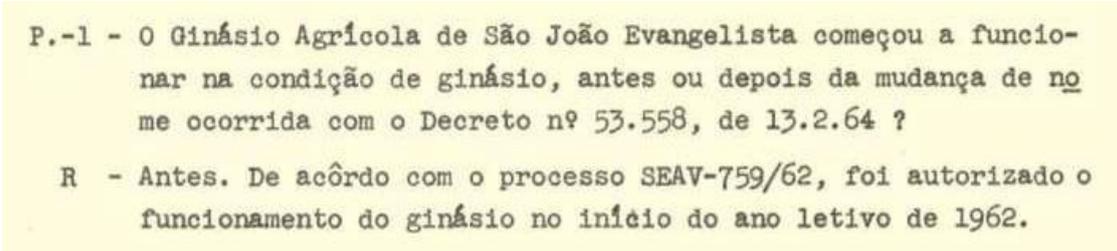
²³ O Decreto altera a nomenclatura das Escolas de Iniciação Agrícola, Escolas Agrícolas e Escolas Agrotécnicas em todo território nacional.

²⁴ Decreto nº 22.506, de 22 de janeiro de 1947, que altera a denominação de estabelecimentos de ensino agrícola, subordinados ao Ministério da Agricultura.

ocorreu de fato no início do ano de 1962, porém, até o término da escrita e defesa de sua tese, em 2018, não foi encontrado nenhum documento normativo que respaldasse tal constatação.

No decurso em uma busca pela Hemeroteca Digital²⁵, a procura por pistas de documentos que versassem sobre o ensino de matemática, propostos para as EIA, deparou-se com o Projeto nº 2.708 de 1961¹³, que dizia respeito a federalização da EIA São José Evangelista, localizada em Minas Gerais, sendo encontrado em meio aos esclarecimentos solicitados pela comissão responsável, quanto a autorização do funcionamento da EIA, como Ginásio, antes de 1964, sendo exposto a existência de um processo emitido pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV)²⁶ nº 759/62 (Figura 1)²⁷, que explicaria a mesma inconsistência encontrada por Güttschow (2018), na EIA de Araquari.

Figura 1 – Esclarecimento dado no Projeto nº 2.708 de 1961



P.-1 - O Ginásio Agrícola de São João Evangelista começou a funcionar na condição de ginásio, antes ou depois da mudança de nome ocorrida com o Decreto nº 53.558, de 13.2.64 ?

R - Antes. De acordo com o processo SEAV-759/62, foi autorizado o funcionamento do ginásio no início do ano letivo de 1962.

Fonte: Projeto nº 2.708 de 1961 (BRASIL, 1961, p. 48).

Percebe-se, que os percursos de criação e instalação desses estabelecimentos de ensino, a partir da Lei Orgânica de 1946, em acordo com o repertório social, político e econômico de cada estado, ocorreram de formas próprias. Fato que ajuda a explicar o porque são encontradas EIA em pleno funcionamento, já no início de 1947²⁸ e, em outros casos, apenas em 1959, como foi em Santa Catarina. Da mesma forma, que enquanto alguns estabelecimentos de ensino, já em 1962, se organizaram conforme as orientações estabelecidas na LDB de 1961, outras o fizeram somente a partir de 1964. Portanto, considerando que no estado de SC, em 1954, foi criada a primeira, e até então única, EIA e que, em acordo com os documentos e pesquisas retratados até aqui, permaneceu até 1962

²⁵ <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital>

²⁶ A SEAV foi o órgão ligado ao Ministério da Agricultura responsável pelas orientações destinadas à criação de escolas de ensino agrícola no Brasil (GÜTTSCHOW, 2018, p. 78).

²⁷ A presença da Figura 1, se faz necessária, uma vez que, até o momento de submissão desse texto, o recorte do documento exposto, representa a única prova de existência do referido Processo nº 759, emitido pela SEAV, em 1962.

²⁸ Exemplos de EIA que tiveram seu funcionamento a partir de 1947, podem ser encontradas no Decreto nº 22.506/1947. A saber: Escola de Iniciação Agrícola Benjamim Constant, Escola de Iniciação Agrícola Sérgio de Carvalho, Escola de Iniciação Agrícola Visconde de Mauá e Escola de Iniciação Agrícola Gustavo Dutra.

sob a vigência da nomenclatura estabelecida pela Lei Orgânica de 1946, o recorte temporal dessa pesquisa se delinea considerando a especificidade do período de existência da EIA-SGO.

Assim, nas pesquisas localizadas, a partir do levantamento bibliográfico, verificou-se que todas apresentam uma perspectiva historiográfica, considerando diferentes períodos, locais e contextos. Sendo possível, a partir de seus objetivos, identificar uma predominância dos estudos voltados as questões de cunho social, político e econômico, referente a história de um estabelecimento de ensino agrícola específico, sendo pouco pontuado, aspectos sobre o ensino e as suas práticas escolares.

Notou-se também, que a grande maioria dos trabalhos estão voltados ao campo da História das Instituições Escolares, onde se tem como objeto de pesquisa uma escola específica e, seus objetivos, mostram interesse em analisar o processo histórico de constituição, assim como a formação oferecida aos alunos. De modo geral, os estudos se debruçam para compreender, tanto como se deu o processo de criação de uma instituição de ensino, quanto, os motivos de suas modificações.

Dessa forma, independente do enfoque dado em cada pesquisa, em todos os trabalhos é percebido um apontamento em comum, a ausência de registros sobre o funcionamento interno e das práticas exercidas pelos sujeitos envolvidos no processo formativo dessas instituições, apresentando em sua grande maioria, o ensejo por pesquisas que se voltem as investigações das práticas escolares empreendidas nessas escolas, como por exemplo: como se davam suas aulas, avaliações da aprendizagem, quais eram os conteúdos ensinados, materiais didáticos utilizados, entre outros.

Apesar de não constar entre os trabalhos localizados nas bases de dados consultadas, as pesquisas de Barbaresco (2019) e Silva Neto (2021), irão auxiliar no entendimento sobre o ensino de matemática nos estabelecimentos de ensino industrial, respectivamente, as Escolas de Aprendizes Artífices e os Liceus Industriais.

À vista disso, além das perspectivas retratadas nos estudos localizados não abordarem características sobre o ensino de matemática nas EIA, os estudos existentes em Hem-EP, são específicos de certas escolas profissionais, evidenciando-se assim uma lacuna nas pesquisas que versam sobre a história do ensino agrícola, tanto relacionado aos aspectos do ensino de matemática, quanto as práticas escolares constituídas em seus estabelecimentos de ensino.

Suscitadas a partir das pesquisas supracitadas, algumas questões emergem quanto ao ensino de matemática nas EIA: Quais eram os conteúdos de matemática inseridos no Curso de Iniciação Agrícola? Que conteúdos de matemática estavam presentes na disciplina de matemática desse curso? Como se constituiu seu programa de matemática? Foram produzidos materiais didáticos voltados para essas Escolas? Quais as políticas e perspectivas educativas que nortearam o ensino e seu programa de matemática? Que formação tinham os professores que ensinavam matemática nestes estabelecimentos de ensino?

A vista desses questionamentos, propõem-se a seguinte pergunta de pesquisa: Que saberes do ensino de matemática estavam presentes na EIA de SC, no período de 1954 a 1962?

Nessa direção, conjectura-se que, sob a perspectiva teórica da Hem-EP, ao ser investigado sobre os saberes do ensino de matemática que estavam presentes no curso de Iniciação Agrícola em SC, no período de 1954 a 1962, será possível analisar a existência de elementos próprios desses saberes e, ainda, considerando o mesmo recorte temporal, a possibilidade de inferir possíveis aproximações e distanciamentos, quanto aos saberes do ensino de matemática, presentes em outros estabelecimentos de ensino profissional, industrial e comercial, que ofereciam o mesmo nível de ensino.

Assim, a investigação pretende ser desenvolvida a partir da análise de fontes produzidas e localizadas, fazendo uso de uma literatura vigente e, fundamentada no estilo de construção de uma historiografia dentro da abordagem de uma história cultural.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Com vista a problemática proposta, os entendimentos e procedimentos teórico-metodológicos adotados para o desenvolvimento dessa pesquisa, serão embasados nos pressupostos da História Cultural.

Assim, inicialmente, serão mobilizados neste estudo, o entendimento de História, segundo Bloch (2002); a História Cultural e os conceitos de apropriação e representação, em acordo com Chartier (2002); a Cultura Escolar, na perspectiva de Julia (2001); referente aos saberes objetivados, os estudos da Equipe de História das Ciências da Educação (ERHISE),

Hofstetter e Schneuwly (2017); e, para embasar o entendimento sobre a matemática *a* ensinar e matemática *para* ensinar, Valente (2010, 2017).

Assim, considerando, a História Cultural, segundo Chartier (2002), como a “área que tem por objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” (p.16). Nesta perspectiva²⁹, as representações devem ser analisadas levando-se em consideração o contexto social, político e econômico que estão inseridas. Dessa forma, entendendo a história, a partir de Bloch (2002), como o resultado do ofício do historiador, as fontes de pesquisa, são apenas vestígios do passado, e não a história em si. Portanto, sendo as fontes consideradas como um testemunho e logo, sujeitas a crítica.

Em concordância com Julia (2001), será considerado que a escola tem uma cultura própria, sendo ela “descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (Julia, 2001, p. 09). De tal modo, compreende-se que os saberes fazem parte deste ato de inculcar normas e práticas, que é a partir da análise e compreensão da estruturação e organização destes saberes que se busca evidenciar quais normas e práticas estavam postos e, que de algum modo, estabeleciam uma cultura escolar própria para as Escolas de Iniciação Agrícola, em particular a EIA-SGO.

Em consonância, como fontes serão considerados os documentos oficiais, como decretos, leis, diretrizes educacionais para educação profissional e também, as fontes localizadas no Arquivo Institucional do IFC Campus Araquari, como Diários de Classes, documentos escolares dos ex-alunos, ofícios e portarias emitidos pela escola, como também os recebidos de órgãos ligados ao Ministério da Agricultura, ou seja, os vestígios do passado serão tidos como representações que os sujeitos, individualmente ou coletivamente, produziram a partir de apropriações que se revelaram em suas práticas.

Do mesmo modo, respaldados nos estudos desenvolvidos pela ERHISE, quanto aos saberes *para* ensinar e os saberes *a* ensinar, que são apresentados como elementos de um objeto teórico, tratando-se de duas categorias conceituais, que dizem respeito aos saberes profissionais presentes nas profissões de ensino e formação e, articulados com o entendimento que esses saberes são produtos de um movimento de objetivação, que segundo

²⁹ O conceito de cultura é operacionalizado por três noções interligadas: práticas, representação e apropriação Chartier (2002).

Vincent, Lahire e Thin (2001), são constituídos por um conjunto de saberes que devem ser transmitidos e conquistaram um status social. Hofstetter e Schneuwly (2017), concebem os saberes objetivados como saberes formalizados, tendo as características de serem: conserváveis, acumuláveis e que podem ser apropriados.

Dessa forma, os saberes *para* e *a* ensinar, podem ser pensados em um contexto mais específico de ensino, como, por exemplo, o ensino de matemática. Com essa compreensão do grupo suíço, tais ideias, foram apropriadas pelo GHEMAT, e segundo Valente (2017), vem sendo tomadas nas pesquisas sobre os saberes do professor que ensina matemática, compondo-se como hipótese teórica de que:

[...] a ‘matemática a ensinar’ como um saber advindo do campo matemático, reunindo uma gama de conteúdos que devem ser aprendidos por aqueles que estão em processo de formação. E, neste caso, a depender do nível de ensino, tais conteúdos matemáticos, por exemplo, aqueles da escola básica, têm caráter de um saber de cultura geral. Trata-se de uma matemática que deve participar da formação de todo cidadão escolarizado. (VALENTE, 2017, p. 3, grifo do autor).

Percebe-se que essa matemática tida como *a* ensinar é o objeto de trabalho do professor, mas não é a especificidade profissional deste, quando ensina matemática, assim,

[...] a existência da ‘matemática para ensinar’ correspondente a um saber específico, um saber do profissional da docência, uma ferramenta do ofício de ser professor. Elaborada historicamente em articulação com a matemática a ensinar, a matemática para ensinar mais recentemente tem sido objeto de pesquisas. Será a caracterização desse saber específico dos professores, um dos elementos que caracterizam a profissão docente [...] (VALENTE, 2017, p. 03).

Assim, quando exposto anteriormente, uma investigação sobre os saberes do ensino de matemática, estes, se referiam a matemática *a* ensinar e a matemática *para* ensinar, que de acordo com Morais; Bertini e Valente (2021), quando articuladas, revelam uma matemática do ensino. Segundo os autores,

[...] a matemática do ensino interessa-se prioritariamente por questões epistemológicas. [...] Tal análise leva em consideração os aspectos envolvidos na formação de professores e no ensino ministrado numa dada época. Mobiliza documentação dirigida aos alunos e também textos que orientam o trabalho dos professores (MORAIS; BERTINI; VALENTE apud BERTINI; VALENTE, 2021, p. 233).

Tal matemática envolve ensino e formação de professores, sendo constituída na relação entre o trabalho do professor e as suas ferramentas para o ensino, tal como uma produção própria da cultura escolar envolvendo as relações entre ensino e formação de

professores, ou seja, uma matemática representante das relações entre formação do professor e atividade docente. Desse modo, avaliamos que ao tratar da matemática no ensino e na formação de professores, considerando a matemática do ensino, situamo-nos em meio aos estudos que tratam das produções da cultura escolar. E essas produções são elaboradas entre diferentes campos com os quais a cultura escolar mantém relações num dado tempo, numa determinada época.

Assim, por matemática do ensino entende-se a relação estabelecida a cada tempo histórico, entre a matemática a ser ensinada nas escolas e aquela presente na formação de professores para ensinar essa matemática. Ou seja, a matemática a ensinar, é a matemática presente nas escolas, considerada como um objeto de trabalho do professor e a matemática para ensinar, a matemática vista como uma ferramenta adquirida na formação desses professores.

Logo, delimitamos esta investigação sobre os saberes do ensino de matemática, a matemática *a* ensinar e a matemática *para* ensinar, presentes na Escola de Iniciação Agrícola de SC, no período de 1954 a 1962, com o intuito de identificar tais saberes, além da possibilidade de inferir possíveis distanciamentos e aproximações, quanto a outros estabelecimentos de ensino profissional, da época, que ofertavam cursos de igual nível, e assim, determinar elementos próprios desses saberes, que por sua vez, possam vir a contribuir para a caracterização de uma matemática do ensino profissional agrícola.

REFERÊNCIAS

BARBARESCO, C. S. **Saberes a ensinar aritmética na Escola de Aprendizes Artífices (1909-1937) lidos nos documentos normativos e livros didáticos.** 2019. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194962> . Acesso em: 07 dez. 2021.

BERTINI, L; VALENTE, W. Problemas aritméticos como elementos da matemática do ensino. **Cadernos CEDES.** Campinas. v. 41, n. 115. p. 230-238, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC245623> . Acesso em: 08 jan. 2022.

BITTENCOURT, C. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.



BLOCH, M. **Apologia da história:** ou o ofício do historiador. Tradução de: André Telles. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BRASIL. Decreto de nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964. Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 14/2/1964, p. 1433.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União** - Diário Oficial da União - Seção 1 - 9/2/1942, Página 1997.

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 31/12/1943, Página 19217.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 23/8/1946, p. 12019.

BRASIL. Decreto nº 22.506, de 22 de janeiro de 1947. Altera a denominação de estabelecimentos de ensino agrícola, subordinados ao Ministério da Agricultura. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 25/1/1947, Página 1148.

BRASIL. Projeto nº 2.708 de 1961. Transfere para a Rede Federal do ensino agrícola a Escola de Iniciação Agrícola São João Evangelista, no Estado de Minas Gerais. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=833DEE0E61%206EDB5296605E7AC379304F.proposicoesWebExterno2?codteor=1203092&filename=Dos%20sie+-PL+2708/1961. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964. Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 14/2/1964, Página 1433.

CAMPOS, R. S. **Vislumbres do tempo:** cultura escolar e memórias do Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand (1962 a 1971). 2016. 208f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande. 2016.

CARLUCCI, R. **A qualidade da educação superior do tecnólogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.** 2016. 200f. Tese (Doutorado) - Universidade de León – Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación. 2016.

CHARTIER, R. O mundo como representação. In: CHARTIER, Roger. **À beira da falésia:** a história entre incertezas e inquietude. Tradução de: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2002, p. 61-80.

COUTINHO, E. G. **Capitalismo tardio e educação profissional:** as escolas agrotécnicas federais mineiras de Barbacena, Rio Pomba e Uberlândia (1940-1970). 2012. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofício nos primórdios da industrialização.** Edição São Paulo: UNESP, 2005.

ESPIT, A. C. **O internato no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia:** pensionato ou educandário? 2014. 327f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade do Noroeste do Rio Grande do Sul, Ijuí, Rio Grande do Sul, 2014.

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

GOUVEIA, K. R. **As implicações da reforma da educação profissional brasileira da década de 90 na Escola Agrotécnica Federal de Barreiros.** 2005. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2005.

GÜTTSCHOW, G. G. **Escola de Iniciação Agrícola de Araquari - SC:** criação, currículos e formação profissional (1954-1967). 2018. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2018.

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

ISSA, S. A. C. **A escola agrícola de Urutaí (1953-1963):** singularidades da cultura escolar agrícola. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Catalão. 2014.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação.** Maringá, v. 1, n. 1, p. 9-46, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749/20279> . Acesso em: 10 dez. 2021.

MACHADO, M. V. O. **Catálogo seletivo de fotografias da Escola de Iniciação Agrícola General Vargas 1954 /1985 - São Vicente do Sul - RS.** 2017. 180f. Dissertação (Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2017.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, A. A. **Ginásio Agrícola Gustavo Dutra - MT: 1969 a 1974: tempos e espaços**. 2015. 161f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2015.

MATTEDI DIAS, A. L. Matemática no Brasil: um estudo da trajetória da historiografia. **Revista Brasileira de História da Matemática**. [S.L], v. 2, n. 4, p. 169-195, 2020. Disponível em:
<http://www.rbhm.org.br/index.php/RBHM/article/view/255> . Acesso em: 20 dez. 2021.

MINEIRO, E. C. G. M. **De Escola de Iniciação Agrícola de Salinas a Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas: um estudo de caso**. 2017. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista. 2017.

MORAIS, R. S.; VALENTE, W. R. Os experts e o saber profissional do professor que ensina matemática. **Ciência & Educação**, 2020, v. 26, p. 1-13. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/1516-731320200029> . Acesso em: 20 dez. 2021.

MORAIS, R. S. Experts. In: VALENTE, W.R. (Org.). **Cadernos de Trabalho II**. 1 ed. São Paulo: Editora da Física, 2018, v. 6, p. 11-41.

NERY, M. A. A. M. **Pelos caminhos de Deméter: os aprendizados agrícolas federais e as políticas para o ensino agrícola primário no início do século XX (1910-1947)**. 2010. 298f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11910> . Acesso em: 17 dez. 2021.

OLIVEIRA, B. E. R. **De Ginásio Agrícola a instituição de ensino superior: o caso do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Rio Pomba-MG.** 2010. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

PINTO, N B. O fazer histórico-cultural em educação matemática: as lições dos historiadores. In: Seminário de História da Matemática. 7, 2007, Guarapuava, **Anais...**, Guarapuava: Brasil, Universidade do Centro-Oeste, p. 109-127.

SILVA NETO, O. **A caracterização de uma aritmética industrial para o ensino industrial e técnico brasileiro (1942-1968)**. 2021. 233f. Tese (Doutorado Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/230703>. Acesso em: 01 fev. 2022.



SILVA, F N.; LIMA, E. R. S.; SILVA, L. L. S. Trajetória do ensino médio e da educação profissional no Brasil. **HOLOS**. [S.I.]. v. 3, p. 164-175, set. 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5753>. Acesso em: 13 dez. 2021.

SOARES, L. E. S. **Escola de Iniciação Agrícola "Gustavo Dutra": o poder disciplinar no contexto do ensino agrícola de Mato Grosso.** 2007 86f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2017.

VALENTE, W. R.; BERTINI, L. F.; MORAIS, R. S. Saber profissional do professor que ensina matemática analisado em perspectiva histórica: contribuições teórico-metodológicas a partir do estudo sistemático de uma pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas. v. 21, n. 1, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e161>. Acesso em: 15 dez. 2021.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Oito temas. **REMATEC**, Natal, RN, ano 8, n. 12, jan./jun., 2013.

VALENTE, W R. A matemática a ensinar e a matemática para ensinar: os saberes para a formação do educador matemático. In R. Hofstetter; W. R. Valente (Orgs.), **Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores**. São Paulo: Livraria da Física. 2017. p. 201-228.

VALENTE, W R. Trends of the history of mathematics education in Brazil. **ZDM** (Berlin. Print), v. 42, p. 315-323, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/160946>. Acesso em: 14 de dez. de 2021.