

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Aparecida Maia Hilzendeger

“PRIMEIRA ARITHMETICA PARA MENINOS”
E A CONSTITUIÇÃO DE MASCULINIDADES NA
PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL

Porto Alegre
2009

Maria Aparecida Maia Hilzendeger

“PRIMEIRA ARITHMETICA PARA MENINOS”
E A CONSTITUIÇÃO DE MASCULINIDADES NA
PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Samuel Edmundo López Bello

Linha de Pesquisa: Universidade: teoria e prática

Porto Alegre
2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

H656p Hilzendeger, Maria Aparecida Maia

“Primeira arithmetica para meninos” e a constituição de masculinidades na província de São Pedro do Rio Grande do Sul / Maria Aparecida Maia Hilzendeger ; orientador: Samuel Edmundo López Bello. Porto Alegre, 2009.

115 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Matemática. 2. Livro didático. 3. Relações de gênero. 4. Masculinidade. I. López Bello, Samuel Edmundo. II. Título.

CDU – **51:37**

Maria Aparecida Maia Hilzendeger

“PRIMEIRA ARITHMETICA PARA MENINOS”
E A CONSTITUIÇÃO DE MASCULINIDADES NA
PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 17 set. 2009.

Samuel Edmundo López Bello – Orientador

Fernando Seffner – UFRGS

Elisabete Zardo Búrigo – UFRGS

Elí Terezinha Henn Fabris – UNISINOS

*Aos meninos
Jader, Pedro e Victor.*

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer:

Ao meu orientador, Prof. Samuel Edmundo López Bello, pela confiança, paciência, disponibilidade, apoio e competência.

Aos colegas do grupo de orientação, Cleuza, Giovana, Dionara, Suelen, Mônica, Karin, Fernando, Patrícia e Grace, pelas valiosas contribuições.

Aos colegas Anderson Santos e Caren Fulginiti pela leitura atenta e pelas sugestões dadas.

À colega Patrícia Carrasco pela atenção e colaboração.

À amiga Karliuza Bittencourt por todo o incentivo dado ao longo desta trajetória.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul por seu ensino público de qualidade, dando-me a oportunidade de desenvolver o Mestrado em Educação.

À Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Lobo por me disponibilizar material precioso.

Ao Jader pelo apoio e companheirismo.

Ao Pedro e ao Victor pelo incentivo e carinho, além da compreensão nas minhas ausências.

Aos meus pais, grandes incentivadores do meu estudo.

RESUMO

Esta Dissertação tem como objetivos identificar e analisar os discursos da masculinidade presentes no livro didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”, organizado pelo engenheiro, educador e escritor brasileiro José Theodoro de Souza Lobo. Esse livro, editado pela Livraria Selbach & CIA, foi aprovado pelo Conselho de Instrução e por uma comissão da Escola Militar do Rio Grande do Sul para ser adotado nas escolas públicas e nas escolas particulares nessa Província. Com base nas teorizações sobre as relações de gênero, segundo o viés pós-estruturalista, metodologicamente, foi desenvolvido um movimento que denominei analítico-descritivo-analítico, documentando e sistematizando o conjunto de informações focadas nesse livro didático e ampliadas por demais fontes, entre elas, legislação da época, cartas-parecer e manual de civilidade. Essas fontes, necessárias ao objetivo em questão, foram tomadas como monumentos no sentido foucaultiano. A escolha do livro didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*” deu-se por considerá-lo um artefato cultural, compreendendo que nele circularam discursos que implicaram - direta ou indiretamente - a produção de identidades de gênero, de acordo com determinados modos de ser menino. Foram estabelecidos quatro focos de análise: O ensino de Matemática no livro didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”, em que descrevo e analiso alguns aspectos em relação aos conteúdos desenvolvidos nos três primeiros capítulos do livro; O nome de autor, em que examino de que maneira, em que condições e segundo quais regras foi produzido, utilizado e valorizado o livro didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”; A inferiorização da identidade feminina, em que verifico que saberes foram produzidos e veiculados através do livro didático de Matemática sobre feminilidades, determinando “modos de ser mulher”; A constituição da masculinidade, em que analiso a contribuição desse livro didático no fortalecimento de uma educação diferenciada para meninos, problematizando as significações criadas sobre “modos de ser menino” dados como normais, corretos, naturais, únicos. Por fim, concluo que esse livro didático, através de um conhecimento matemático – Aritmética – desenvolvido para meninos, permitiu a circulação de discursos que contribuíram para a produção de masculinidades, em consonância com o proposto pela legislação e pelas orientações estabelecidas nos manuais de civilidade da época.

Palavras-chave: **Matemática. Livro didático. Relações de gênero. Masculinidade.**

ABSTRACT

This dissertation aims at both identifying and analyzing discourses of masculinity in the didactic book named “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”, organized by the engineer, educator and writer José Theodoro de Souza Lobo. This book, published by Livraria Selbach & CIA, was approved by Conselho de Instrução and a commission from Escola Militar do Rio Grande do Sul to be adopted in public and private schools in that province. Based on theories about gender relations, according to the post-structuralist view, in terms of methodology, I have developed a movement that I have characterized as analytical-descriptive-analytical, documenting and systematizing the set of information focused on that didactic book and broadened with the help of other sources, such as regulations, reports and civility handbooks that were current at the time of its publication. Those sources, which have been necessary to the achievement of the objective of this study, have been taken as monuments, in the Foucauldian sense. The didactic book “*Primeira Arithmetica para Meninos*” has been regarded as a cultural artifact that spread contents implying – both directly and indirectly – the production of gender identities, in accordance with certain ways of being a boy. Four focuses have been set for analysis: 1) Mathematics teaching in the didactic book “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”, in which I have described and analyzed some aspects of the contents developed in the first three chapters of the book; 2) The author’s name, in which I have examined how, and under which conditions and regulations, the didactic book “*Primeira Arithmetica Para Meninos*” was produced, used and valued; 3) Lowering of the female identity, in which I have observed which knowledges were produced and spread through the Mathematics didactic book concerning femininities, thus determining “ways of being a woman”; and 4) The constitution of masculinity, in which I have both analyzed the contribution of this book towards the strengthening of a differentiated education for boys, and problematized significations created about “ways of being a boy” taken as normal, correct, natural, and unique. Finally, I have concluded that this didactic book, through a mathematical knowledge – Arithmetic – developed for boys, allowed for the circulation of discourses that contributed to the production of masculinities, in accordance with what was proposed by regulations and guidelines pointed out in civility handbooks from that time.

Keywords: **Mathematic. Didactic book. Gender relations. Masculinity.**

.LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Livro Didático “ <i>Primeira Arithmetica Para Meninos</i> ” (31. ed.)	24
Figura 2 – Capa do Livro Didático <i>Primeira Arithmetica Para Meninos</i> (28. ed.)	25
Figura 3 – Assinatura de Marietta Lobo (28. ed., p. iv)	25
Figura 4 - Publicações da Editora (28. ed., p. ii)	26
Figura 5 – Carta-Parecer de Fernando Ferreira Gomes (28. ed., p. v-vi)	26
Figura 6 – Carta-Parecer de Francisco Cabrita (28. ed., p. vii-viii)	27
Figura 7 – Método Mútuo (FOUCAULT, 2007, entre p. 32-33)	43
Figura 8 – Tabella ou Clave das Classes (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 37)	51
Figura 9 – Tabela das Unidades (LOBO, [s.d.], p. xi)	67
Figura 10 – Tabuada de Somar (LOBO, [s.d.], p. xii)	73
Figura 11– Metro Dobradiço. (LOBO, [s.d.], p. 57)	73
Figura 12 – Decilitro Para Secos. (LOBO, [s.d.], p. 63)	73
Figura 13– Decilitro Para Líquidos. (LOBO, [s.d.], p. 64)	74
Figura 14 – Estudo do Metro Quadrado. (LOBO, [s.d.], p. 71)	74
Figura 15 – Estudo do Metro Cúbico. (LOBO, [s.d.], p. 79)	75
Figura 16 – Medidas de Tempo. (LOBO, [s.d.], p. 88)	75
Figura 17 – Tabela do Sistema Métrico Decimal. (LOBO, [s.d.], p. 90)	76
Figura 18 – Foto de Souza Lobo no Livro “ <i>Primeira Arithmetica Para Meninos</i> ” (31. ed.)	78
Figura 19 – Foto da capa do Livro <i>Primeira Arithmetica Para Meninos</i> (52. ed.) - Créditos: Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Lobo	83
Figura 20 – Anúncio Apresentado na Revista do Ensino (1939, p. 109)	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – 1ª Classe - Arithmetica	60
Quadro 2 – 2ª Classe - Arithmetica	60
Quadro 3 – 3ª Classe - Arithmetica	61
Quadro 4 – 4ª Classe - Arithmetica	61
Quadro 5 – 5ª Classe - Arithmetica	62
Quadro 6 – 6ª Classe - Arithmetica	62
Quadro 7 – 7ª Classe - Arithmetica	62
Quadro 8 – 8ª Classe - Arithmetica	62
Quadro 9 – 9ª Classe - Arithmetica e Geometria	62
Quadro 10 – 10ª Classe - Arithmetica e Geometria	62
Quadro 11 – 6ª, 7ª e 8ª classe	63
Quadro 12 – 7ª Classe	63
Quadro 13 – 8ª Classe	63
Quadro 14 – 10ª Classe	63
Quadro 15 – Problema 4	72
Quadro 16 – Problema 54	72
Quadro 17 – Problema 52	86
Quadro 18 – Problema 59	87
Quadro 19 – Problema 28	87
Quadro 20 – Problema 1	92
Quadro 21 – Problema 20	92
Quadro 22 – Problema 56	92
Quadro 23 – Problema 5. (LOBO, [s.d.], p. 14)	97
Quadro 24 – Problema 22. (LOBO, [s.d.], p. 15)	97
Quadro 25 – Problema 27. (LOBO, [s.d.], p. 92)	97
Quadro 26 – Problema 1. (LOBO, [s.d.], p. 123)	97
Quadro 27 – Problema 45. (LOBO, [s.d.], p. 126)	97
Quadro 28 – Problema 5. (LOBO, [s.d.], p. 149)	97
Quadro 29 – Problema 25. (LOBO, [s.d.], p. 155)	97
Quadro 30 – Problema 8. (LOBO, [s.d.], p. 14)	99
Quadro 31 – Problema 29. (LOBO, [s.d.], p. 23)	99
Quadro 32 – Problema 30. (LOBO, [s.d.], p. 23)	99
Quadro 33 – Problema 10. (LOBO, [s.d.], p. 14)	101
Quadro 34 – Problema 11. (LOBO, [s.d.], p. 91)	102
Quadro 35 – Problema 59. (LOBO, [s.d.], p. 158)	101
Quadro 36 – Problema 23. (LOBO, [s.d.], p. 39)	102
Quadro 37 – Problema 124. (LOBO, [s.d.], p. 124)	102

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
2 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS	17
2.1 PERCORRENDO CAMINHOS: trajetória pessoal, acadêmica e profissional	17
2.2 O TEMA DE PESQUISA, AS ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	21
2.2.1 A Escolha do Tema de Pesquisa	21
2.2.2 Caminho Teórico-Metodológico	29
3 CONDIÇÕES HISTÓRICAS DE PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO “PRIMEIRA ARITHMETICA PARA MENINOS”	38
3.1 O ENSINO BRASILEIRO NO SÉCULO XIX	38
3.1.1 A Escola Elementar Brasileira e o Ensino Monitorial/Mútuo no Século XIX	38
3.1.2 A Educação Primária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul e os Compêndios de Aritmética após 1834	48
4 “PRIMEIRA ARITHMETICA PARA MENINOS”: a “neutralidade” de um livro didático	67
4.1 O ENSINO DE MATEMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO “PRIMEIRA ARITHMETICA PARA MENINOS”	67
4.2 NOME DE AUTOR	77
4.2.1 José Theodoro de Souza Lobo: nome de autor	78
4.3 A INFERIORIZAÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA	85
4.4 A CONSTITUIÇÃO DA MASCULINIDADE	94
4.4.1 A Importância do Trabalho na Constituição da Masculinidade	96
4.4.2 Personalidades Históricas: um espaço masculino	99
4.4.3 Vinho Para os Fortes: uma bebida masculina	101
4.4.4 Generosidade: o homem que tem dá ao que não tem	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	Erro! Indicador não definido.

? (O Que É Que Eu Sou)

*O que é que eu sou?
Eu vim por quê?
Pra onde eu vou?
Onde é que eu tava?
Onde é aqui?
Quem me mandou?
Qual é o nome
da minha alma?*

*Acho que sou fruto da imaginação,
A imagem viva da ilusão.
Falso faz de conta do que seja uma mulher
Ou uma miragem de um dejavù qualquer
[...]
Você é quem?
Veio de onde?
O que faz aqui?
Pra onde vai?
Você não sabe,
Eu também não sei...*

Somos o todo, feito de nada.
(Erasmus C)

1 APRESENTAÇÃO

Esta dissertação, que tem como título “*Primeira Arithmetica Para Meninos*” e a constituição de masculinidades na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul”, propõe-se a responder como questão central de que maneira os discursos da masculinidade presentes no livro didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*” fabricaram formas de masculinidade na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul no século XIX.

Apoiada nos estudos foucaultianos, compreendo que discursos são práticas e, portanto, diferentes práticas – sociais, históricas, legais, econômicas, de civilidade – irão constituir diferentes masculinidades em um período histórico específico. Assim, com esta proposta e entendimento, selecionei o livro didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*” como *corpus* de análise, considerando que este artefato cultural e pedagógico não ensinou somente Aritmética para os meninos. Penso que esse material também ensinou o sujeito a “ser homem”, utilizando-se de estratégias que permitiram instituir formas consideradas “normais”, “naturais” de ser menino; formas estas aceitas socialmente como ideais, adequadas, corretas. Também considerei importante tomar o manual de civilidade “*Código do bom-tom, ou, Regras da Civilidade e de bem Viver no Século XIX*” (ROQUETTE, 1997), pois ele tinha como objetivo principal orientar o comportamento de meninos e de meninas naquele período.

Ao optar pelo livro “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”, de Lobo ([s.d.]) (escritor porto-alegrense), editado na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul no século XIX, situei a produção do livro didático analisado no contexto da Instrução Primária dessa Província, destacando os programas de ensino e as diferenças estabelecidas pela legislação sobre a educação de meninos e de meninas. Para este estudo, selecionei a “*Coleção Documentos da Educação Brasileira*” através das “*Leis, Atos e Regulamentos da Educação no Período Imperial da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul*”, organizada por Arraiada¹ e Tambara (2004). Nesse contexto, apresento informações sobre alguns livros didáticos brasileiros de Matemática considerados importantes para o desenvolvimento do

¹ “*Leis, Atos e Regulamentos da Educação no Período Imperial da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul*”, tem como organizadores Elomar Tambara e Eduardo Arraiada. Destaco que utilizarei o nome Arraiada quando me referir à legislação, já que este é o nome apresentado como referência pela Coleção Documentos da Educação Brasileira.

ensino da época, abordando a produção, o uso, como também a vigilância e a regulação atribuída a esses materiais adotados.

Nesta pesquisa, descrevo e analiso aspectos que considero significativos em relação ao ensino de Matemática – Aritmética – proposto no livro “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”, dando ênfase aos conteúdos desenvolvidos, relacionando-os aos métodos de ensino da época e traçando uma breve biografia de Lobo.

Com o objetivo de identificar e analisar os discursos da masculinidade presentes no livro didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*” faço uma incursão por três áreas distintas: a História da Educação no Rio Grande do Sul; o Ensino de Matemática (restrito à Instrução Primária) e os Estudos de Gênero (com ênfase no gênero masculino). Saliento que essa incursão, limitada ao período Imperial, focada inicialmente no livro didático e ampliada na legislação e no manual de civildade, foi necessária para desenvolver e sustentar a leitura monumental, que, ao isolar, agrupar, organizar, inter-relacionar os elementos, transforma os documentos em monumentos (FOUCAULT, 2008).

Ao articular nesta dissertação questões envolvendo livro didático de Matemática, relações de gênero e masculinidades, julgo importante mencionar pesquisas que foram desenvolvidas incluindo estas temáticas.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, cito a dissertação de Bello (2006), que se propõe a compreender de que maneira os sujeitos masculinos vão se constituindo na educação infantil, observando determinados investimentos que são feitos para que meninos e meninas sejam constituídos como homens e mulheres heteronormalizados. Câmara (2007), em sua dissertação, problematiza a revista “*Sexy*” como um roteiro para a masculinidade heterossexual, abordando os conceitos de gênero, sexualidade e masculinidade. Figliuzzi (2008) analisa, em sua dissertação, diferentes representações de masculinidades nas edições da revista *Quatro Rodas* veiculadas em 2006, aproveitando-se do cotidiano automobilístico para refletir sobre a construção de masculinidades e considerando a mídia como uma pedagogia cultural. Vitelli (2008) problematiza, na sua tese, os discursos de masculinidades jovens e das imagens de corpos masculinos constituídos na contemporaneidade.

Envolvendo o ensino de Matemática, Casagrande (2005) analisa, em sua dissertação, as representações de gênero nos livros didáticos de Matemática de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental publicados no início da década de 1990 e início da década de 2000 e utilizados nas escolas públicas de todo o Brasil. Zuin (2007b) verifica, em sua tese, como ocorreu a introdução do sistema métrico em Portugal e no Brasil na segunda metade do século XIX,

sistema esse que provocou alterações na Aritmética escolar da época. Em sua pesquisa, utiliza como fontes os impressos escolares portugueses e brasileiros publicados nos Oitocentos.

No contexto da História da Educação, a tese de Arriada (2007) tem como objetivo demonstrar como, no século XIX, o modelo de educação adotado no Brasil ocasionou na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul a desoficialização do ensino secundário.

Examinando as produções acadêmicas mencionadas, considerei oportuno analisar os discursos da masculinidade presentes em um livro didático de Matemática produzido para o ensino primário, voltado à aprendizagem de Aritmética para os meninos da Província, com o interesse em contribuir com as pesquisas que buscam aprofundar os estudos sobre as temáticas aqui envolvidas. Com esta dissertação, visou colaborar com o processo de formação de professores, como também oportunizar que novos estudos sobre a História da Educação Matemática no Rio Grande do Sul sejam desenvolvidos.

Com esse propósito, desenvolvo a dissertação em cinco capítulos.

No segundo capítulo – “*Aspectos Introdutórios*” –, abordo aspectos de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional que considero significativos, bem como o tema de pesquisa e as escolhas teórico-metodológicas.

No terceiro capítulo – “*Condições Históricas de Produção do Livro Didático Primeira Arithmetica Para Meninos*” –, faço uma abordagem da Legislação que determinou a educação primária no período Imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, destacando o que foi estabelecido em cada documento em relação a: métodos de ensino; conteúdos propostos, dando ênfase a conhecimentos matemáticos; determinações envolvendo a vigilância e a regulação atribuídas aos livros didáticos adotados e as sanções destinadas aos alunos que não apresentassem comportamento adequado na época. Nesse contexto, apresento alguns livros didáticos de Matemática brasileiros, livros que foram importantes para o desenvolvimento desse ensino.

No quarto capítulo – “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”: a “*neutralidade*” de um livro didático” –, desenvolvo a análise segundo quatro focos: a) O ensino de Matemática no livro didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”: neste item, tomo a introdução e os três primeiros capítulos do livro para descrever e analisar a forma como os conteúdos foram abordados, o que inclui analisar a teoria, os tipos de exercícios e a relação deste estudo aos métodos de ensino da época, pois os considero suficientes para estabelecer as relações que serão apresentadas, já que estas se mantêm nos demais capítulos do livro. b) Nome de autor: neste item, a proposta é conhecer a forma como José Theodoro de Souza Lobo desenvolveu sua vida profissional como educador, devido ao reconhecimento e à valorização de seu

trabalho, manifestados nas cartas-parecer presentes no livro didático, reconhecimento este também apontado pela sociedade gaúcha através do jornal “*Correio do Povo*” na década de 40 do século XX. c) A inferiorização da identidade feminina: considero importante analisar os discursos que circulam no livro sobre a constituição de feminilidades, com a finalidade de melhor compreender as relações estabelecidas entre os gêneros. d) A constituição da masculinidade: considerando que as masculinidades são socialmente construídas, que variam de cultura para cultura em um determinado momento histórico e que esta é uma construção imersa em relações de poder, identifico e analiso discursos que foram produzidos, estabelecidos e veiculados pelo livro didático aqui considerado, segundo quatro aspectos: Atividades Profissionais, Personalidades Históricas, Vinho e Generosidade.

No quinto capítulo – “*Considerações Finais*” –, retomo algumas considerações abordadas no desenvolvimento do exercício analítico-descritivo-analítico, destacando também certas constatações finais.

Assim, de acordo com esta pesquisa, percebo que o livro didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*” contribuiu para fortalecer a idéia de uma educação diferenciada para meninos através de discursos que privilegiaram, hierarquizaram e fixaram uma identidade masculina dada como “normal”, “correta”, “natural”, “única”. Estes discursos, articulados às relações de poder, determinaram no meio escolar – através do livro, da legislação, dos manuais de civilidade – saberes que constituíram verdades sobre modos de ser menino na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul no século XIX.

2 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

2.1 PERCORRENDO CAMINHOS: trajetória pessoal, acadêmica e profissional

É uma ilusão pensar que o ponto de partida de uma investigação possa ser escolhido livremente dentre um repertório de possibilidades que se apresentam disponíveis aos nossos olhos e pensamento. [...] nossas escolhas não são livres porque nossos pensamentos não o são. Nossos pensamentos estão conformados pelos discursos que nos cruzam desde sempre. (VEIGA-NETO, 1996, p. 17).

Penso que não seria possível apresentar esta dissertação sem detalhar alguns aspectos de minha trajetória de vida ou apresentar caminhos trilhados até chegar à escolha da temática de pesquisa – caminhos que me trouxeram até aqui, mesmo reconhecendo que pensar minhas experiências, manifestar inquietações, me é desafiador, posto que isso implique conhecer-me, escrever-me, revelar-me.

Após vários anos trabalhando como professora de Matemática em escolas da rede particular de ensino de Porto Alegre, tanto no nível Fundamental quanto no Médio, além de uma experiência como voluntária em uma escola elementar americana, optei por buscar um aprofundamento teórico que me possibilitasse repensar minha prática pedagógica em sala de aula. O momento vivido levava-me a inquietações devido às críticas feitas pelos alunos quanto ao ensino desenvolvido e às exigências relativas a um conhecimento que estava focado prioritariamente para o vestibular.

Encontrei essa oportunidade de estudo no programa de formação continuada de professores oferecidos pela Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na modalidade de aluna PEC, espaço que me permitiu repensar temas e questões referentes à Educação e, de modo especial, a Educação Matemática.

Entre os estudos, cito aqueles que me possibilitaram examinar as relações entre currículo e práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos educacionais e formativos específicos, proporcionando-me compreender o currículo como uma “invenção social como qualquer outra: o Estado, a religião, o futebol...” (SILVA, 2007, p. 148), ou seja, como consequência de um processo histórico, já que:

É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou em disciplinas, que o currículo se distribua seqüencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de invenção social que certos

conhecimentos acabam fazendo parte de um currículo e outros não. (SILVA, 2007, p. 148).

Assim, se acredito que o currículo é uma invenção social, ele é reflexo de um momento histórico que está diretamente vinculado com relações de poder e com a estruturação e organização da sociedade, segundo a visão de um grupo social dominante. Desse modo, selecionar e privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder.

Mas como proceder em sala de aula com alunos/as críticos/as quanto ao valor atribuído à importância da Matemática, que tem em seu discurso a sua grande aplicabilidade no cotidiano, se na escola ela se limita à Matemática formal, institucional? Como desenvolver um trabalho acreditando que o ensino da Matemática não se restringe a essa Matemática – formal e institucional –, sendo que a compreensão da Matemática presente no cotidiano também se faz necessária, assim como a distinção entre educar² e treinar?

Como desenvolver o ensino de Matemática, diferentemente daquele que se apresenta como único, seguindo um modelo curricular linear, tendo o compromisso de trabalhar com um livro didático específico, escolhido ou mesmo produzido pela própria instituição em que se atua e que segue a sequência: teoria (definições e exemplos), exercícios de fixação e, em algumas poucas situações, problemas de aplicação?

Para alguns questionamentos, Imenes (1991) oportuniza uma reflexão, pois discute e critica essa visão linear do currículo da Matemática, pautado num modelo platônico no qual os pré-requisitos são fundamentais para o desenvolvimento de certos conteúdos. Nesse modelo, o/a professor/a de Matemática deve ensinar o conteúdo, fazer exercícios e passar os exercícios para que os/as alunos/as repitam o que ele ensinou. Essa prática está de acordo com uma compreensão de que a Matemática está pronta e acabada, sendo a forma acadêmica a única possível. Nela, cabe ao/à professor/a, que detém o saber, ensinar os/as que não o detêm (MONTEIRO E POMPEU JUNIOR, 2001).

Destaco também a importância do estudo relativo à temática de gênero, pois através dela pude refletir sobre minhas escolhas e também sobre a forma como fui e sou constituída mulher, filha, aluna, mãe, professora...

Única filha mulher, caçula temporã de uma família de bases e valores tradicionais, fui criada sob a proteção intensa de todos e educada segundo regras intensamente diferentes daquelas atribuídas a meus dois irmãos. Para meus pais e irmãos, o fato de eu ser menina

² “Educar não se limita a proporcionar informações ao outro, mas sim proporcionar situações em que o uso de informações, sentimentos e valores possibilite ao educando e ao educador transformar-se e transformar seu lugar no mundo.” (MONTEIRO E POMPEU JUNIOR, 2001, p. 23).

tornava-me diferente, merecedora de cuidados, de atenção e dedicação relacionadas ao ideal de feminino, que estruturava uma educação em que fosse priorizada a formação de uma mulher delicada, bondosa, querida, honesta, calma, atenciosa...

Contudo, mesmo respeitando as intenções de minha família, o questionamento em relação a essa forma tão distinta como eu estava sendo educada sempre esteve presente. Mesclada a essa criação, outra voz feminina passou a ser por mim ouvida, principalmente quanto às orientações sobre como proceder para atingir meus próprios objetivos, sonhos, conquistas. Para minha mãe, a maneira de conquistar meu próprio caminho estava na atenção que eu deveria dar aos meus estudos, pois através deles eu teria oportunidade de ter uma trajetória diferente, inclusive daquela trilhada por ela. Por isso que, na escola, também de formação tradicional, amparada em processos de memorização, em geral sem vínculos com a realidade, aprendi a valorizar e dar importância à continuidade de meus estudos, acreditando que meu sucesso escolar participaria da formação de meus caminhos, especialmente os profissionais.

Assim, o interesse nos estudos e o bom desempenho nas disciplinas, principalmente em Matemática, permitiu que eu me aproximasse de alguns/algumas colegas que não atingiam o mesmo rendimento e que apresentavam dificuldades quanto às regras e códigos relacionados a esse conhecimento no antigo 2º grau. Na busca de colaborar com esses/as colegas, criei grupos de estudos com os/as que precisavam realizar recuperação bimestral em Matemática e, mesmo quando aprovada por média, retornava à escola para colaborar com aqueles/as nessa disciplina, na dita “recuperação terapêutica”. Desse modo, acredito que o trabalho desenvolvido com os/as colegas, aliado à facilidade que eu apresentava em Matemática, contribuiu para que eu optasse pelo curso de Licenciatura em Matemática.

Ingressei no curso de Licenciatura Plena em Matemática em 1985 na PUC/RS. Na época, mesmo reconhecendo a importância do conhecimento científico/matemático para a formação de um/a bom/boa professor/a, constatei que este não era único. Por esse motivo, tratei de desfrutar de outras oportunidades oferecidas na Universidade. Fui monitora da disciplina de Geometria I, ministrei cursos de Análise Combinatória em universidades do Rio Grande do Sul e do Paraná na qualidade de monitora (tarefa que me proporcionou um contato com colegas da área que buscavam aperfeiçoamento para a sua formação profissional, quando pude conhecer as dúvidas e as dificuldades desses/as profissionais nas suas diferentes realidades), além de participar de vários cursos sobre o ensino da Matemática. Essas atividades contribuíram para ampliar meu conhecimento e minha vivência, tanto no campo

teórico quanto no aspecto prático, permitindo um repensar do ensino da Matemática, diferenciando-o daquele modelo tradicional que eu possuía.

Posteriormente, já em atividade profissional, o interesse em um trabalho diferenciado continuou presente. Percebendo o interesse da escola em que trabalhava em construir um laboratório de informática e reconhecendo este espaço como mais uma alternativa para o desenvolvimento do estudo que eu ministrava – as disciplinas de Matemática e Desenho Geométrico –, mais uma vez recorri à universidade, agora com o compromisso de desenvolver um curso de Especialização em Informática na Educação, novamente na PUC/RS, curso esse concluído em 1993.

Mas, mesmo com o meu empenho em construir alternativas para o ensino que me propunha a desenvolver, para algumas questões, faltava-me um aprofundamento teórico que não encontrava nos cursos e leituras que me eram proporcionados. Como eu tinha o compromisso profissional de convidar, envolver e preparar/instruir meus/minhas aluno/as a participarem das Olimpíadas de Matemática, como compreender e aceitar o fato de muitas meninas, com enorme talento na disciplina, rejeitarem, negarem sua participação em um evento como este?

Em outros momentos, em reunião com mães de algumas alunas que apresentavam dificuldade em Matemática, também sentia a falta de um maior conhecimento para encaminhar a conversa quando esta era direcionada pelas mães à sua própria “culpa”. Conforme os seus relatos eram elas as “culpadas” pelo baixo rendimento das filhas, o que era expresso pela fala: “ela puxou por mim, professora. Eu também tinha muita dificuldade em Matemática na minha época!”. Ao orientar sobre a organização do estudo de Matemática em casa, era frequente também ouvir das mães que esse acompanhamento viria do pai, de um irmão mais velho ou mesmo de um tio, ou seja, esse apoio seria dado por alguém do sexo masculino.

Devido a algumas situações vividas na minha prática pedagógica e à oportunidade de estudo encontrada no PPGEDU-UFRGS é que pude articular e analisar, através de um novo olhar, certos discursos que são aceitos por muitos pais/mães, alunos/as, professores/as como “naturais” e, com isso, questionar determinadas práticas. E foi através desses estudos que novas inquietações surgiram e, com elas, o especial interesse em buscar outras leituras, argumentos e maior conhecimento na interface das áreas dos estudos de Gênero e Matemática. Enfim, isso se tornou possível com meu ingresso no curso de Mestrado, quando decidi dar continuidade aos estudos envolvendo essas temáticas por considerá-las importantes para minha formação e conseqüente prática pedagógica.

2.2 O TEMA DE PESQUISA, AS ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituí-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim, olhares exauridos. (COSTA, 2002, p. 152).

Com este olhar que inventa é que apresento os caminhos trilhados e a direção que dei às temáticas, aos objetivos e às escolhas teóricas e metodológicas desta pesquisa, salientando que o caminho escolhido não teve a sua origem com meu ingresso no curso de mestrado. Acredito – ou estou disposta a acreditar – que o interesse pelo tema vem sendo constituído ao longo da minha trajetória e que essa escolha está relacionada aos modos como foram se constituindo as minhas identidades como mulher, esposa, mãe, filha, irmã, amiga, estudante, professora, pesquisadora,...

2.2.1 A Escolha do Tema de Pesquisa

De um lado, o discurso hegemônico remete à norma branca, masculina, heterossexual e cristã; de outro, discursos plurais, provenientes dos grupos sociais não hegemônicos lutam para se fazer ouvir, rompendo o silenciamento a que foram historicamente submetidos. (LOURO, 2000, p. 56).

“Escola carioca dá a fórmula do melhor ensino médio do país.” (ESCOLA, 2008, p. 42).

Foi com esta manchete que um jornal de grande circulação no Rio Grande do Sul apresentou o Colégio São Bento (RJ), que obteve a melhor nota no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM-2007), bem como a “fórmula” para o seu sucesso. Segundo o que foi apontado como características dessa instituição, contando com a participação da coordenadora³ da escola, o bom resultado é dado pela “fórmula”:

Sucesso da instituição = bom corpo pedagógico + alunos com perfil socioeconômico elevado + valorização de uma cultura clássica e da formação humanística + rigor + tradição + ensino em tempo integral + **participação exclusiva de meninos**. [grifo meu].

³ Maria Elisa Penna Firme.

Para abordar o fato de que as salas de aula são compostas exclusivamente por meninos, é salientada a “característica marcante” de que essa escola não admite alunas, “[...] apesar da pressão de alguns pais para que possam matricular suas filhas na instituição.” (ESCOLA, 2008, p. 42).

Refletindo-se sobre a “fórmula” apresentada nesse jornal a respeito de como a escola brasileira pode atingir o sucesso no ENEM e, com isso, a referência de um ensino de qualidade, nota-se o destaque que é dado à importância da participação exclusiva de meninos.

Portanto, parto dessa reportagem para mostrar como somos interpelados por diferentes discursos, entre eles, os que têm como foco as diferenças de gênero no âmbito escolar. Acredito que esta reflexão intensifica minhas inquietações, reforçando meu interesse pelo estudo das relações de gênero e suas implicações no ensino de Matemática.

Percebo essa reportagem como um exemplo da irrupção de um discurso que encontra espaço na área da educação, trazendo novamente para a história do ensino brasileiro a visibilidade das qualidades, capacidades, potencialidades e habilidades dos meninos nesse sistema, hierarquizando a diferença entre os sexos, transformando-a em desigualdades. E isso ocorre porque a escola, inserida em um contexto social, participa da constituição do masculino e do feminino ao reforçar formas de ser menino ou menina, homem ou mulher, informando, autorizando e posicionando os sujeitos quanto aos lugares a ocupar na sociedade.

Na contemporaneidade, pelo menos na sociedade ocidental, as mulheres conquistaram mudanças significativas, principalmente em relação aos lugares que lhes eram permitidos tradicionalmente, possibilitando-lhes maior visibilidade no campo social, cultural, político, profissional, entre outros. Mesmo assim, discursos ainda circulam instituindo verdades sobre homens e mulheres, meninos e meninas. Através dessas verdades, diferenças são produzidas e, com elas, conseqüentemente, desigualdades são fabricadas. Também compreendo que a recorrência desses discursos da masculinidade, na escola contemporânea, emerge a partir de uma rede de poderes e saberes que constituem verdades.

Como professora, destaco minha inquietação em relação às práticas pedagógicas que contribuem para marcar diferenças de gênero, especificamente as relacionadas ao ensino de Matemática. Tomo isso como ponto chave para o desenvolvimento desta pesquisa, pois foi a partir daí que construí a abordagem sobre a temática que proponho, tentando compreender o que põe sob tensão o olhar sobre as relações de gênero, a constituição da masculinidade e o livro didático de Matemática.

Interessada no estudo do tema “gênero e Matemática” encontrei no trabalho de Walkerdine (1998), reflexões que me possibilitaram outro olhar, ou melhor, um novo olhar,

mais instigante e desafiador, no que diz respeito a problematizar as questões que me desacomodavam.

A autora apresenta em sua pesquisa a interpretação dada por professores/as quanto ao desempenho de seus/suas alunos/as em Matemática, tanto em sala de aula quanto em resultados de testes propostos. Na sua análise, a comparação em sala de aula aponta que, em todas as idades, o bom desempenho das meninas em Matemática é inferiorizado. Se “o sucesso na Matemática é tomado como uma indicação do sucesso em raciocinar” e se “a Matemática é vista como o *“desenvolvimento”* da mente lógica e racional”, questiona-se: como explicar o sucesso das garotas em Matemática, uma vez que elas são situadas, historicamente, fora da racionalidade? Segundo a autora, quando as garotas apresentam sucesso em Matemática, professores/as afirmam que ele é baseado em seguir regras, na memorização e no cálculo, não na compreensão real de conceitos. Esse desempenho é justificado pelo bom comportamento das garotas, por elas serem aplicadas, dedicadas e também obedientes. Quanto a justificar o sucesso dos meninos, professores e professoras atribuem a compreensão real das ciências duras e da Matemática à capacidade natural dos garotos. Sendo assim, Walkerdine (1998) procura aproximar as ideias sobre razão e raciocínio das considerações sobre as relações de gênero, compreendidas historicamente. Para ela, a questão será entender “como certas verdades são constituídas” e conhecer “os efeitos que elas produzem”.

Foi com esse estudo que passei a questionar o que tem sido apresentado como natural, ou seja, que os meninos são tidos como “naturalmente” superiores às meninas no que tange à compreensão real da Matemática. Por isso o meu interesse em identificar as formas como essas “verdades” vêm sendo constituídas, conhecendo os efeitos que elas produzem – as desigualdades.

Em um primeiro momento, a análise voltou-se para minha prática pedagógica – em relação às suas possíveis implicações como reforço às diferenças de gênero –, repensando não só o que ensinamos, mas a forma como ensinamos. Logo, o meu olhar voltou-se ao livro didático, material que sempre utilizei como apoio para o planejamento e desenvolvimento de minhas aulas, visto que sempre trabalhei em escolas que adotavam esse material na disciplina de Matemática.

O livro didático, considerado um instrumento de grande importância no cotidiano escolar, torna-se uma grande fonte de investigação em diversas áreas, entre elas, aquelas às que volto o meu olhar: história do ensino da Matemática e as relações de gênero.

Questionando-me sobre a recorrência dos discursos de relações de gênero no ensino de Matemática, parti em busca de uma bibliografia que permitisse compreender a construção das identidades de gênero nesse ensino através da história e encontrei, no acervo histórico da Biblioteca Setorial de Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, o livro didático que tem como título: “*Primeira Arithmetica Para Meninos*” (31. ed.), compilado pelo engenheiro José Theodoro de Souza Lobo.

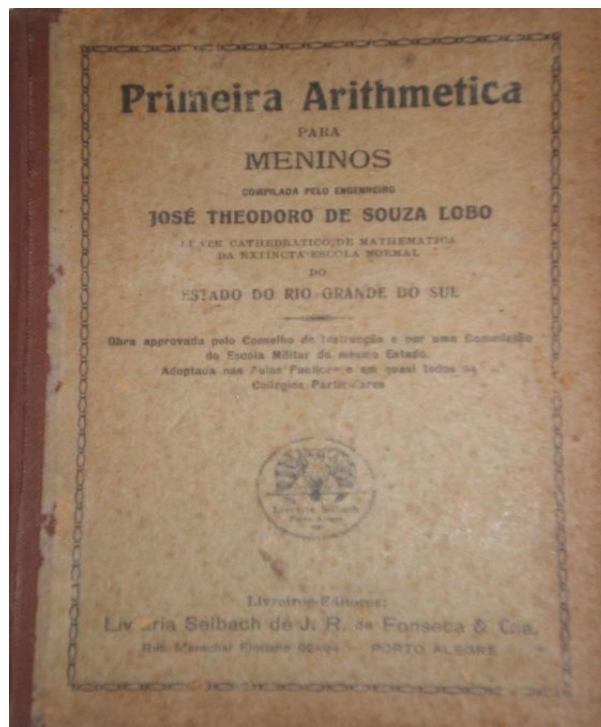


Figura 1 – Livro Didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*” (31. ed.)

Esse livro, que adquiri posteriormente, editado pela Livraria Selbach, de J.R. da Fonseca & Cia (28. ed.), foi aprovado pelo Conselho de Instrução do Estado e por uma Comissão da Escola Militar do Rio Grande do Sul para ser adotado nas escolas públicas e particulares do Estado no século XIX. Não é mencionado na capa, ou mesmo no livro, o ano dessa edição.

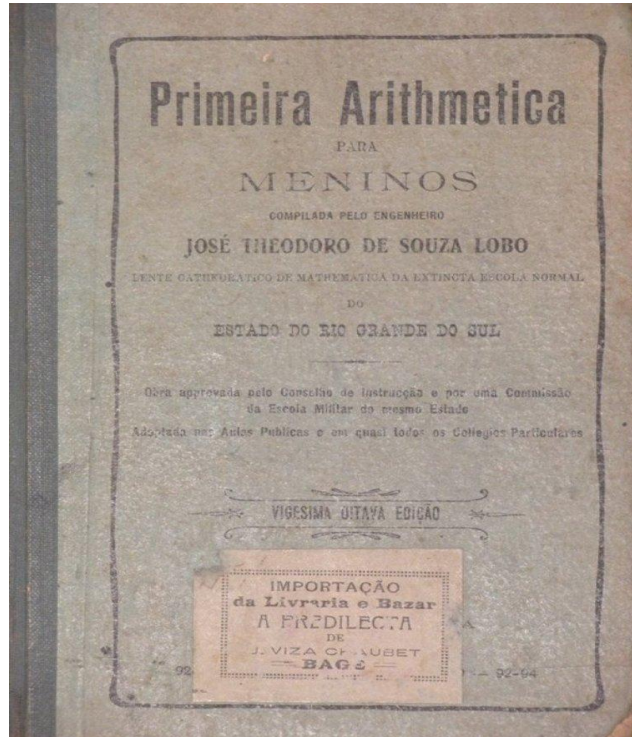


Figura 2 – Capa do Livro Didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*” (28. ed.)

O livro, cujas dimensões são aproximadamente de 13 cm x 18 cm, é numerado e assinado pela filha do autor, Marietta Lobo, e consta como número 3.532 (p. iv).

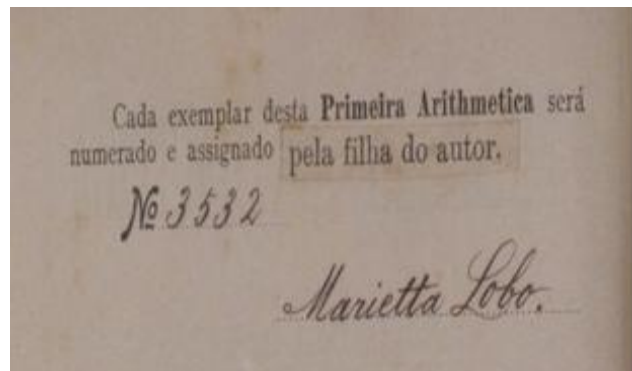


Figura 3 – Assinatura de Marietta Lobo (28. ed., p. iv)

Ele apresenta, na página ii, as publicações da Casa Editora de Selbach & CIA.

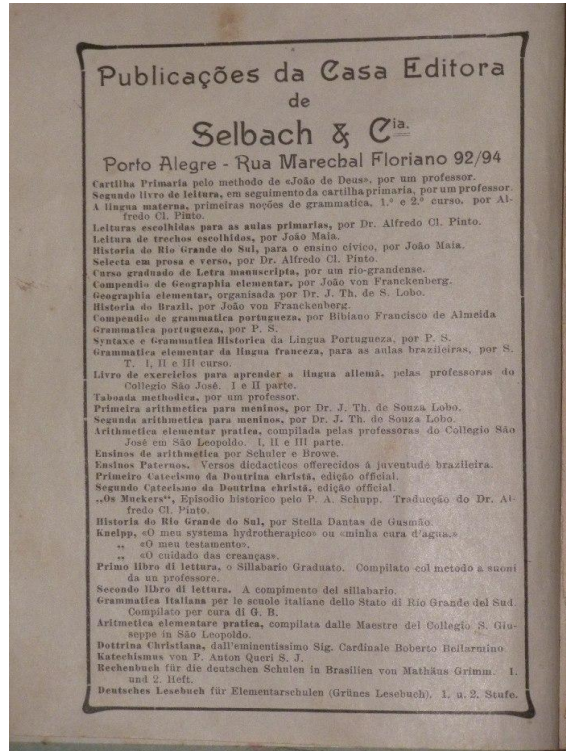


Figura 4 – Publicações da Editora (28. ed., p. ii)

Apresenta a seguir uma Carta-Parecer de Fernando Ferreira Gomes, datada de 8 de janeiro de 1874 (p.v), e outra de Francisco Cabrita, datada de outubro de 1883 (p.vii).

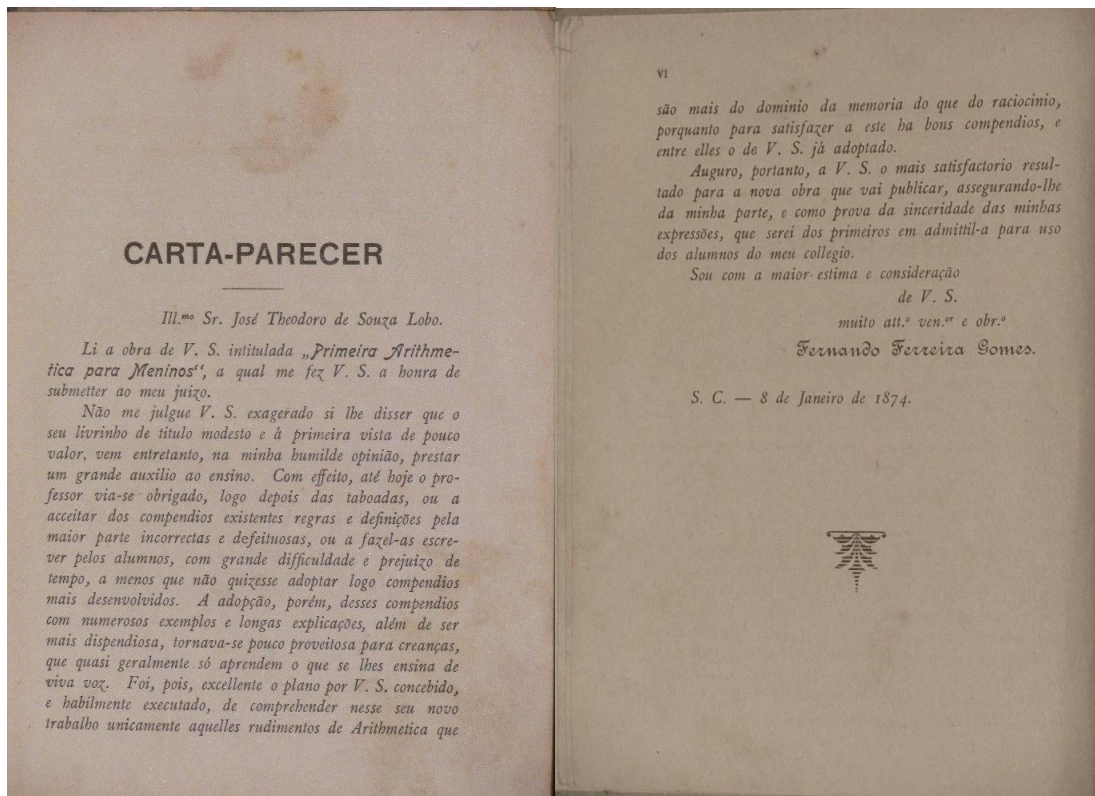


Figura 5 – Carta-Parecer de Fernando Ferreira Gomes (28. ed., p. v-vi)

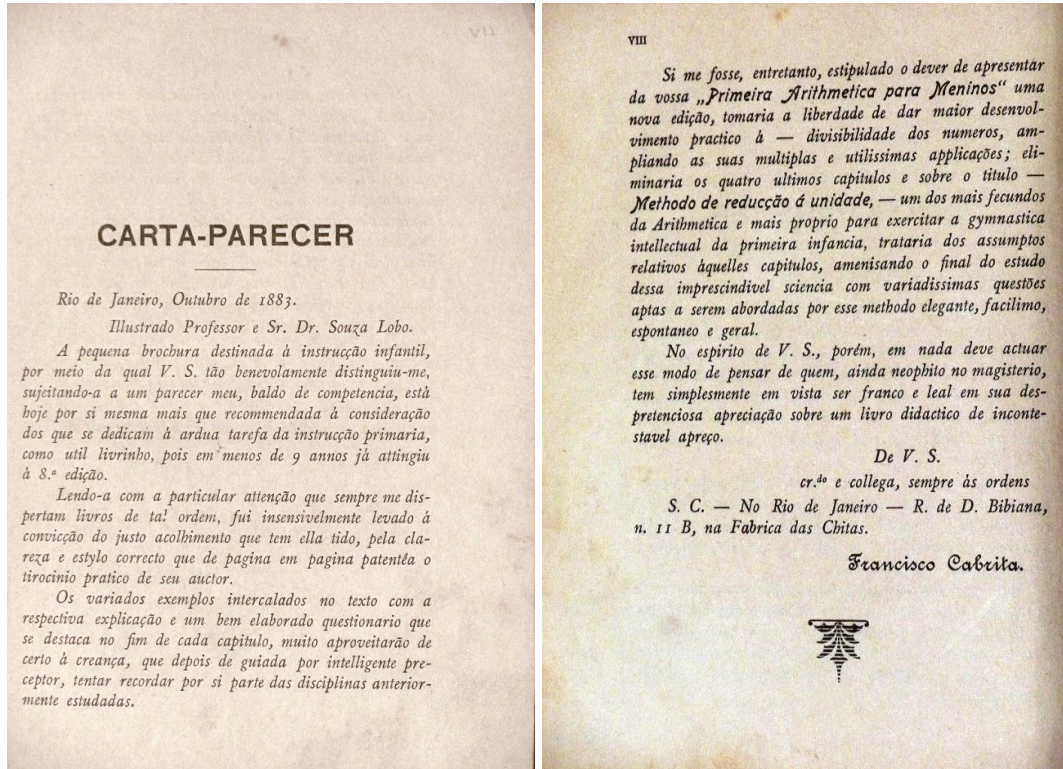


Figura 6 – Carta-Parecer de Francisco Cabrita (28. ed., p. vii-viii)

Também apresenta um estudo sobre “Taboadas” (p. ix), contendo os algarismos segundo o sistema decimal indo-arábico, a tabela⁴ das unidades e as tabuadas de somar⁵, diminuir, multiplicar e dividir. Após, são representados os números romanos e suas respectivas regras e, a seguir, são dados alguns exercícios de escrita e leitura sobre numeração romana.

Esse compêndio é composto por seis capítulos, sendo eles: Números Inteiros, Frações Decimais, Sistema Métrico Decimal, Divisores dos Números, Frações Ordinárias e Método de Redução à Unidade. Após cada capítulo, são oferecidos exercícios de “recapitulação” referentes às definições apresentadas. Após o último capítulo, são apresentados 66 problemas como exercícios de “recapitulação geral”. Esse material também é composto por um apêndice sobre Metrologia, o qual apresenta uma tabela contendo o Sistema Métrico Francês, e finaliza com o índice.

A partir desse material, passei a questionar se haveria fatores contribuindo para que esse livro fosse assim nomeado, reforçando a Matemática como um campo de saber masculino. Através desse questionamento, várias outras questões passaram a se articular:

⁴ “Tabella das unidades” (LOBO, [s.d.], p. xi), apresentada na página 67.

⁵ “Taboada de sommar” (LOBO, [s.d.], p. xii), apresentada na página 68.

Teria esse livro didático de Matemática sido desenvolvido especialmente para o estudo dos meninos?

Seria a primeira aritmética uma aritmética masculina?

Que saberes são produzidos sobre as identidades masculinas?

Teria o autor desenvolvido esse material segundo o estabelecido por uma legislação?

Qual a importância de uma carta-parecer para o sucesso de um manual didático?

Qual a importância do estudo da aritmética para as meninas dessa sociedade?

Estavam postas as questões que colocariam em movimento “uma mente indagadora”. Passei, então, a desenvolver esta dissertação, que tem como objetivos identificar e analisar os discursos da masculinidade presentes no livro didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”, considerando que, de alguma maneira, eles contribuíram para a constituição das masculinidades no contexto histórico-social dessa Província no século XIX.

Ao me propor a realizar este estudo, aproximando a temática da masculinidade e do livro didático de Matemática, surgiu o seguinte problema de pesquisa:

De que maneira os discursos da masculinidade, presentes no livro didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”, fabricaram formas de masculinidade na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul no século XIX?

Considero importante salientar que a escolha desse livro como material empírico deu-se pela força do título, que designa uma aritmética para meninos⁶. Outro fator importante é que esse livro foi desenvolvido por um escritor local, o que contribui para o esclarecimento de como foram sendo constituídas as identidades masculinas na sociedade sul-rio-grandense, considerando-se que esse material foi utilizado por alunos de escolas públicas e particulares no século XIX, segundo informações apresentadas na capa do livro analisado.

Mas a escolha também ocorreu por considerar que esse material não comporta somente conteúdos matemáticos e por pensar que ele não se caracteriza apenas como uma alternativa didática. Acredito que, por esse material didático, circularam discursos que participaram da fabricação de “verdades” quanto a modos de ser menino. Portanto, analisar esse material didático através da sua história, considerando o seu contexto sociocultural, possibilita identificar e analisar discursos que foram por ele veiculados em relação à constituição de masculinidades.

⁶ Aqui a palavra “meninos” dirige-se exclusivamente às crianças e aos adolescentes do sexo masculino, de acordo com o que será apresentado no Capítulo 4, item 4.2.

2.2.2 Caminho Teórico-Metodológico

Parto da formulação e da definição do problema de pesquisa para apresentar a forma como trilhei os caminhos em busca das possíveis “verdades” sobre a questão central proposta. Isso significa apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que guiaram esse processo, já que a escolha de um determinado caminho metodológico está diretamente relacionada às formulações teóricas adotadas (LOURO, 2007).

Nessa caminhada, para realizar a leitura analítica dos discursos da masculinidade presentes no livro didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”, apóio-me em autores que são nomeados como pós-estruturalistas. Esse termo surgiu nos Estados Unidos, na década de 1960, para designar um conjunto de pensadores, entre eles, Foucault, que compartilhavam a intenção de tomar “[...] distância de um movimento que tivera seu auge em torno de 1966, ou seja, o ‘estruturalismo’.” (NASCIMENTO, 2008, p. 109).

Esse novo movimento tem como centro e característica a ênfase que é dada à linguagem. A linguagem “[...] não faz a mediação entre o que vemos e pensamos, ela constitui o próprio pensamento [...]” (BUJES, 2005, p. 186) e, conseqüentemente, o sentido que damos às coisas e ao mundo, “[...] dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 91).

Para Louro (2007), a linguagem que usamos não reflete somente o modo pelo qual nós conhecemos, ela estabelece uma maneira de conhecer. Se os textos que escrevemos são constituintes desse processo de conhecer, então o modo como escrevemos está diretamente implicado em nossas escolhas teóricas e políticas, é afetado por nossa história pessoal, assim como pelas posições de sujeito⁷ que ocupamos. Por isso, em uma perspectiva teórica pós-estruturalista,

Observar e descrever, com tantos detalhes quanto for possível, os jogos através dos quais se instituem as referências de normalidade e de diferença, de sujeitos normais e de sujeitos “diferentes”, colocam-se como os procedimentos fundamentais. Imediatamente, haveria que tentar demonstrar, pela análise e pela desconstrução, como nessas instâncias poder e resistência se exercitam, como as dicotomias e oposições são fabricadas. (LOURO, 2007, p. 216).

Para tanto, parto para um movimento analítico-descritivo-analítico ao documentar e sistematizar o conjunto de informações, focadas inicialmente no livro didático e ampliadas

⁷ Na crítica pós-estruturalista, o termo expressa o argumento de que não existe um “sujeito” originário, transcendental, pré-social e pré-discursivo: cada discurso põe o “sujeito” numa determinada posição. (SILVA, 2000c, p. 93).

nas leis, cartas-parecer e manual de civilidade, até o momento em que pretendo reunir descrição, embasamento teórico e análise do material coletado.

Utilizo alguns conceitos de inspiração foucaultiana que considero importantes para a compreensão de como os discursos fabricaram as identidades masculinas. Ao utilizá-los, não tenho intenção de construir novas certezas, mas o objetivo de questionar como certas verdades foram constituídas e/ou concretizadas historicamente.

Tomo a perspectiva foucaultiana pelo fato de Foucault ter elegido o sujeito como principal foco de sua investigação, com o objetivo de “[...] criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos.” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Para o autor, sujeito pode ser compreendido como: “[...] sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito à [...]”, ou seja, sujeitado a algo. (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Mas, se “[...] não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social [...]” (VEIGA-NETO, 2007, p. 120), sendo ele uma produção histórica determinada, tenho a oportunidade de pensar “[...] a relação do sujeito com a verdade não através de uma análise interior ao próprio conhecimento, como na tradição filosófica, mas a pensar a partir de sua exterioridade – a História.” (PORTOCARRERO, 2006, p. 281).

Parto da história por reconhecer que as sociedades, de acordo com a sua cultura, são guiadas por discursos que determinam o que pode ser dito ou escrito, e, nesse processo, os sujeitos não estão isentos dos seus efeitos. Ao instituírem os sujeitos, os discursos participam, entre outras coisas, da “fabricação” das suas identidades.

Por esse motivo, esta é uma investigação que pretende analisar os discursos da masculinidade presentes no livro didático de Matemática com o objetivo de problematizar a constituição dessas masculinidades.

Ao lançar a ideia de que o discurso constitui a realidade, Foucault (2008, p. 55) propõe:

Não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Esse autor também apresenta o discurso como “[...] constituído por um conjunto de seqüências de signos, enquanto enunciados.” (FOUCAULT, 2008, p. 122).

Portanto, o discurso é um conjunto de enunciados enquanto entendido:

Não por meio de seus elementos formais (gramaticais, lingüísticos ou proposicionais), mas por suas conexões com um domínio epistemológico mais amplo que permite que certas coisas sejam ditas e outras não, que certos enunciados sejam possíveis e outros não. Em outras palavras, Foucault está mais preocupado com o enunciado como uma função epistemológica (“o que pode ser dito?”) e política (“quem está autorizado a dizer?”) do que como uma unidade gramaticalmente ou lingüisticamente definida. (SILVA, 2000c, p. 50).

Nessa proposta, o discurso também é um conjunto de enunciados, na medida em que se apoia na mesma formação discursiva, ou seja, como um sistema de dispersão de enunciados que possui alguma regularidade (FOUCAULT, 2008).

Da mesma forma, para entender como as masculinidades são produzidas, vigiadas e reguladas, torna-se também necessária a análise dessa temática na perspectiva da construção social, construção essa diretamente vinculada às relações de poder. É através do poder que os discursos produzem significados que são aceitos como verdadeiros pela sociedade.

Por tudo isso, por compreender que o sujeito é atravessado e constituído por discursos, eu analisarei a articulação entre poderes e saberes que são operados por meio desses discursos, sendo eles produtores de “verdades”. Nesta pesquisa, tenho como foco as verdades relacionadas às identidades de gênero, ou seja, “à identificação do indivíduo com aqueles atributos que culturalmente definem o masculino e o feminino, num dado contexto social e histórico, revelando-se na expressão de modos de ser [...]” (SEFFNER, 2003, p. 102), dando especial atenção aos modos de ser masculino.

Segundo Hall (2000, p. 109),

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna.

Por isso a importância do conceito de masculinidade como uma ferramenta de análise em Educação, sendo aqui relacionada à Educação Matemática, questionando a forma como se tentava produzir/fabricar/constituir a masculinidade, analisando os mecanismos e as

instituições que fixaram essas identidades, separando-as por meio da diferença, pois “[...] antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida.” (SILVA, 2006, p. 100).

Da mesma forma, o conceito de masculinidade não pode ser abordado pelo seu viés essencialista, “natural”. É por isso que destaco a importância do contexto histórico e social nessa perspectiva de análise.

Assim, segundo Kimmel (1998, p. 106), a abordagem da masculinidade deve ser “[...] como um conjunto de significados e comportamentos fluídos e em constante mudança [...]”, plural, reconhecendo-se que “[...] masculinidade significa diferentes coisas para diferentes grupos de homens em diferentes momentos [...]” e que “[...] nem todas as masculinidades são criadas igualmente.”

De acordo com Kimmel (1998), não existe uma única forma de viver a masculinidade. Daí a intenção de problematizar o que se entende por masculino, o que significa analisar os discursos que tratam desse entendimento na perspectiva histórica.

Para isso, o conceito de gênero torna-se também outra importante ferramenta teórica e analítica. A problematização desse conceito surgiu com as estudiosas feministas, contrapondo-se à ideia de uma essência masculina ou feminina, dada como natural, universal e imutável, pautada no determinismo biológico, que serviu muitas vezes para justificar as desigualdades entre homens e mulheres a partir de suas diferenças físicas, posicionando as mulheres em um lugar inferior em relação aos homens. Assim, na perspectiva das relações de gênero, o que importa é problematizar os processos de construção ou formação histórica, linguística e social que são instituídos na formação de meninos e meninas (SOUZA, 1999).

Por esse motivo, além de uma importante ferramenta teórica, com os Estudos Feministas, o gênero torna-se também uma importante ferramenta analítica devido ao seu caráter político, destacando-se que:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual o gênero será um conceito fundamental. (LOURO, 1997, p. 21).

Nesta investigação, já tendo escolhido como componente de meu *corpus* de análise o livro didático de Matemática “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”⁸, para obter uma melhor compreensão sobre a condição histórica de produção desse material, também foi analisada a “*Coleção Documentos da Educação Brasileira*” através das “*Leis, Atos e Regulamentos da Educação no Período Imperial da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul*” (ARRAIADA E TAMBARA, 2004), com o objetivo de conhecer o programa de Matemática desenvolvido nessa província no século XIX. Também foram tomadas as cartas-parecer apresentadas no livro, considerando a força de suas palavras como recomendação para a adoção desse material didático nas escolas públicas e particulares naquela sociedade. Outro importante material adotado foi o manual de civilidade “*Código do Bom-tom, ou, Regras da Civilidade e de bem Viver no Século XIX*” (ROQUETTE, 1997), já que esse manual tinha como objetivo central orientar o comportamento de meninos e meninas naquele período.

Nesta minha abordagem metodológica, em que descrição e análise se combinam, os materiais empíricos foram tomados como monumentos no sentido foucaultiano. Isso significa realizar a leitura dos enunciados “[...] pela exterioridade do texto [...]”, ou seja, “[...] sem entrar propriamente na lógica interna que comanda a ordem dos enunciados [...]”, para estabelecer as “[...] relações entre os enunciados e o que eles descrevem [...]”, com o objetivo de “[...] compreender a que poder(es) atendem tais enunciados, qual/quais poder(es) os enunciados ativam e colocam em circulação.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 104).

Para realizar essa leitura monumental, tratei de considerar, conhecer, pelo menos minimamente, a gramática do texto que foi analisada, compreendendo que “Sejam textos verbais, sejam textos imagéticos, ou sejam quaisquer outros, é preciso estar alfabetizado na linguagem respectiva, é preciso decifrar seus símbolos, entrar na sua lógica, conhecer sua gramática, para apreender os significados que entre nós e eles circulam no momento em que lemos tais textos.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 104).

Minha opção pela leitura monumental de inspiração foucaultiana também está relacionada ao fato de que,

[...] em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. (FOUCAULT, 2008, p. 8).

⁸ Apresentado no capítulo 2, item 2.2.1.

Assim, ao optar por uma leitura monumental, que “[...] não é única, definitiva, mais correta [...]”, tive a intenção de tomar cada texto, “[...] mapear o regime de verdade que o acolhe e que, ao mesmo tempo, ele sustenta, reforça, justifica e dá vida [...]” (VEIGA-NETO, 2007, p. 105), para investigar as relações de poder e as práticas sociais⁹ que constituem os sujeitos e suas identidades/diferenças de gênero.

Dessa maneira, acredito que, ao optar por uma perspectiva teórica, estou optando por uma lente que possibilita que um determinado tipo de leitura seja realizado. É a partir desse referencial teórico no qual estou apoiada que passo a considerar o livro didático também como produtor de saberes sobre as identidades masculinas, saberes que são efeitos das relações de poder. Por isso meu interesse em problematizar o processo de fabricação de saberes e poderes que estão inscritos no material selecionado.

Para Costa (2002), não importa o método que utilizamos, mas as interrogações que podem ser feitas num processo de investigação, concebidas as relações entre poder e saber. Busco desenvolver esta pesquisa como um exercício de análise através de um diálogo entre material empírico e referencial teórico, considerando a importância de manter o vínculo entre teoria e prática.

Assim, é possível apresentar alguns caminhos que foram por mim percorridos após optar pelo livro didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*” (31. ed.) como material componente do *corpus* desta investigação. Estando este livro restrito ao acervo histórico da Biblioteca Setorial de Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, disponível somente para consulta local, iniciei a atividade de campo fotografando este material, o que me foi permitido pela Universidade, facilitando o acesso às consultas que considerava necessárias. Porém, devido ao interesse em exemplares de edições anteriores à do que possuía, foi através de contatos com sebos do Rio Grande do Sul e também do Brasil que adquiri, após alguns meses de trabalho, em um sebo de Porto Alegre, um exemplar da 28. edição.

Após a leitura desse livro didático, que inclui as duas cartas-parecer, prossegui com o trabalho de campo realizando a leitura da legislação¹⁰ educacional vigente no Período Imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (ARRAIADA E TAMBARA, 2004), com ênfase às leis, atos e regulamentos relativos à Instrução Primária (1837-1886).

⁹ “Toda ação ou conjunto intencional e organizado de ações físico-afetivo-intelectuais realizadas, num tempo e espaço determinados, por um conjunto de indivíduos, sobre o mundo material e/ou humano e/ou institucional e/ou cultural, ações estas que, por serem, sempre, e em certa medida, e por um certo período de tempo, valorizadas por determinados segmentos sociais, adquirem uma certa estabilidade e realizam-se com certa regularidade.” (MIGUEL, 2003, p. 9).

¹⁰ Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>.

Dirigi-me também à Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Lobo, onde foi possível ter acesso a outros exemplares do livro didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*” (47. e 52. edições) e também a algumas reportagens desenvolvidas por jornais do Rio Grande do Sul na década de 1940, contendo informações sobre a vida pessoal e profissional de José Theodoro de Souza Lobo.

A leitura desses materiais (livro didático, legislação, reportagens) possibilitou que outros questionamentos relativos à Souza Lobo fossem realizados. Após algumas incursões ao Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, devido à dificuldade em localizar documentos referentes ao período analisado que contivessem informações a respeito de Souza Lobo, continuei o trabalho de campo pesquisando pelo nome de Fernando Ferreira Gomes, dadas as considerações escritas por ele em carta-parecer apresentada no livro investigado. Através desse nome, encontrei respostas para algumas das questões que tinha ao ler “*Fernando Gomes: um mestre no século XIX*”, livro escrito por sua bisneta (RIBEIRO, 2007).

Destaco a importância desse livro para esta pesquisa não somente por Ribeiro (2007, p. 9) ser respeitada na sociedade gaúcha como jornalista, mas prioritariamente por ter desenvolvido este trabalho, de caráter histórico, com apoio de uma equipe formada por reconhecidos nomes de historiadores e pesquisadores, sendo, de acordo com o historiador Franco, “[...] bem pesquisado [...]” e “[...] perfeitamente documentado.” Esse livro indica que alguns alunos da Província, no século XIX, realizavam a leitura do manual de civildade “*Código do Bom-Tom, ou, Regras da Civildade e de bem Viver no Século XIX*” (ROQUETTE, 1997); sendo assim, esse manual tornou-se outro importante material nesta investigação.

Considerando a importância desses materiais, assim como a necessidade de realizar várias leituras paralelas para a complementação de idéias desta dissertação, dado o limite de tempo, não me foi possível comparecer ao Arquivo Histórico da Família Selbach, que está localizado em Santa Teresinha, município de Bom Princípio, Rio Grande do Sul, mesmo com interesse em buscar informações sobre a editora Selbach & CIA.

Dessa forma, o livro didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”, passível de ser abordado por diferentes ângulos, será abordado por mim como um artefato cultural e pedagógico, ou seja, como um material que, além de organizar os conteúdos propostos para o ensino elementar de Aritmética, considerado um elemento central ao currículo em questão, orientando práticas pedagógicas, é aqui também considerado como um material produzido por meio de práticas sociais, que são também produtoras de significados. Nessa produção de significados, verdades são fabricadas e veiculadas.

Na sua construção, que é social e histórica, o livro didático deve ser compreendido através das relações de poder que legitimam que determinados saberes sejam nele incluídos e que, com eles, determinadas identidades sejam incluídas e construídas e, conseqüentemente, outras sejam excluídas. Portanto, tanto os discursos que produzem os livros escolares quanto os discursos por eles produzidos ensinam “modos de ser menino” e “modos de ser menina” que são tomados como “verdades”, contribuindo para a fabricação dos sujeitos e estabelecendo identidades e diferenças quanto a relações de gênero. Sendo assim, cria-se a possibilidade de articular o livro didático de Matemática à fabricação das masculinidades através da problematização das relações de gênero a partir dos discursos presentes no próprio livro.

Se o livro didático é um lugar em que certos discursos são autorizados e recorrentes, centrei meu olhar nesses discursos, considerando a sua regularidade e dispersão, de maneira a tomar como foco de meus questionamentos as inquietações que tratam diretamente da constituição das masculinidades.

Da mesma forma, ao analisar os escritos referentes aos meninos, observei o que considero o outro foco de minha análise: a afirmação da inferioridade feminina. A minha opção ocorre por perceber que, através de um determinado silenciamento, ou seja, através do não-dito, o livro didático produz outro discurso: a invisibilidade feminina.

Historiadoras se dão conta de que é necessário introduzir na história global a dimensão da relação entre os sexos, com a certeza de que esta relação não é um fato natural, mas uma relação social construída e incessantemente remodelada, efeito e motor da dinâmica social. Relação que produz saberes e categoria de análise que permite reescrever a história, levando em consideração o conjunto das relações humanas: uma história que interroga o conjunto da sociedade. (COLLING, 2004, p. 17).

3 CONDIÇÕES HISTÓRICAS DE PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO “PRIMEIRA ARITHMETICA PARA MENINOS”

3.1 O ENSINO BRASILEIRO NO SÉCULO XIX

Ao tomar o livro didático de Matemática como um artefato cultural, considero que sua construção, produção e veiculação estejam diretamente relacionadas a práticas sociais situadas em um contexto histórico, o que faz com que essa construção, produção e veiculação tenham relação com a própria história da educação escolar. Assim, neste capítulo, faço uma abordagem sobre as Leis, Atos e Regulamentos que determinaram¹¹ a educação no período Imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul no século XIX, destacando em cada período o que foi estabelecido como métodos de ensino e opção quanto aos conteúdos propostos em cada programa de ensino construído, dando ênfase a certos conhecimentos matemáticos. Nessa abordagem, também destaco informações sobre a vigilância e a regulação atribuídas aos livros didáticos adotados, apresentando alguns livros brasileiros que foram importantes para o desenvolvimento do ensino de Matemática. Acrescento, ainda, as determinações relativas às sanções atribuídas aos alunos em relação ao comportamento considerado inadequado na época.

3.1.1 A Escola Elementar Brasileira e o Ensino Monitorial/Mútuo no Século XIX

No período em que o Brasil foi colônia de Portugal, de acordo com o seu contexto econômico-social, a instrução era necessária à camada dirigente, que tinha como função articular os interesses de Portugal às atividades que eram exploradas na colônia. Se, inicialmente, a educação jesuítica esteve voltada a educação dos índios e aos filhos de colonos com a intenção de preparar os novos missionários, o ensino do ler, escrever e contar desenvolveu-se exclusivamente à formação da elite colonial masculina, cujo ensino era proporcionado aos filhos dos nobres.

Quanto à educação feminina, esta se restringia principalmente aos cuidados com a casa, com o marido e os filhos. As mulheres, de forma geral (brancas/negras escravas/índigenas, ricas/pobres), não tinham acesso à instrução, de maneira que toda a

¹¹ Nessa abordagem, compreendo que essas leis, atos e regulamentos “estabelecem determinações e objetivos a serem cumpridos, mas que, no entanto, podem não se efetivar dentro do espaço escolar.” (ZUIN, 2007b, p. 40). Segundo Zuin (2007b, p. 39), “[...] determinadas normatizações estão presentes na legislação escolar, sendo tomadas como válidas e legítimas pela sociedade ou são normas sociais validadas oficialmente pelo governo.”

instrução estava voltada para os homens (RIBEIRO, 2003). Nesse período, quase não havia escolas no Brasil, e os conventos e seminários é que se ocupavam em desenvolver essa tarefa educativa. Para os homens, a educação compreendia aprender a ler, escrever e contar; para as mulheres, ficavam reservados unicamente os trabalhos manuais, “[...] pois o androcentrismo da família patriarcal se encarregava de excluí-las dos menores privilégios, reservando aos homens os benefícios que a cultura pudesse trazer.” (DUARTE, 2003, p. 293).

Mas a vinda da Família Real e de sua Corte para o Brasil, em 1808, propiciou que algumas medidas fossem tomadas com relação ao sistema educacional brasileiro, principalmente quanto à instrução superior. Foram criadas instituições para o desenvolvimento desse ensino e cursos técnicos com o objetivo de formar o aparelho administrativo.

Nesse período, surgiram as Faculdades de Medicina no Rio de Janeiro (1809) e em Salvador (1813), como também a Academia Militar do Rio de Janeiro, em 1810. Segundo Bittencourt (1993), para auxiliar a expansão e melhorias de materiais para essa educação, foi criada, em 1808, a Impressão Régia, órgão oficial onde “[...] foram produzidos os primeiros manuais para cursos criados por D. João VI, notadamente os da Real Academia Militar.” (BITTENCOURT, 1993, p. 79). Em geral, os manuais impressos eram traduções francesas sobre matemática, física, filosofia e moral, além daqueles para atender aos cursos de Cirurgia e Anatomia, que foram transformados no Curso de Medicina do Rio de Janeiro.

Sobretudo, com a fundação da editora, foi criada também “[...] uma junta diretora com a função de censurar as obras produzidas [...]”, voltada principalmente a assuntos polêmicos, como: problemas sociais, escravidão e religião (SILVA, 2000a, p. 115).

Mas a elite brasileira, mesmo colaborando com o processo de constituição do ensino superior no Brasil, não dispensou a mesma atenção à instrução elementar. Esta teve sua organização desenvolvida de forma lenta, ficando por longo período restrito às necessidades, interesses, capacidade, organização e condição social da própria família, contando muitas vezes com o apoio da Igreja. A preocupação com a educação elementar só foi manifestada através de uma legislação criada cinco anos após a independência do Brasil, ainda que a primeira Constituição Brasileira (1824) tivesse garantido o ensino gratuito a todos os cidadãos.

A primeira lei a tratar da instrução elementar no Brasil foi a Lei de Instrução Primária do Império, de 15 de outubro de 1827, promulgada por D. Pedro I, cujo título é “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império.” (CURY, 2006, p. 212). Esse decreto imperial propõe a criação de escolas de primeiras letras;

com ele, oficializa-se o método mútuo, ou método de Lancaster, como método pedagógico a ser adotado no Brasil em todas as escolas. Diz o documento:

Artigo 4º - As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das províncias; e o serão também nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que for possível estabelecerem-se.

Artigo 15º - Estas escolas serão regidas pelos estatutos actuaes no que se não oppozerem á presente lei; os castigos serão os praticados pelo methodo de Lencastre. (CURY, 2006, p. 213).

Portanto, o método monitorial/mútuo foi o primeiro método fixado no Brasil Império para a constituição do ensino elementar no século XIX, seguindo heranças europeias. O método monitorial foi criado pelo Dr. André Bell (médico e ministro da Igreja Anglicana) e por Joseph Lancaster (da seita dos Quakers), que determinaram a sua estrutura e os procedimentos para o ensino elementar no final do século XVIII na Inglaterra (LESAGE, 1999).

Implantado rapidamente na Inglaterra, o método foi posteriormente adotado em vários países da Europa, África, na Austrália, nos Estados Unidos e no Canadá. Na França, esse método foi adotado no século XIX, com o nome de “mútuo”, embora relacionado aos trabalhos e às concepções de Bell e Lancaster. O sistema francês desenvolveu-se a partir de 13 de junho de 1815, em Paris, com a abertura da primeira escola de ensino mútuo (LESAGE, 1999). Em Portugal, o ensino mútuo, ou método Lancaster, também iniciou em 1815 nas escolas militares de Lisboa (CARDOSO, 1999). Até então, havia somente o método individual¹² e o método simultâneo¹³ sendo aplicados no ensino elementar para um pequeno número de alunos escolarizados, principalmente no meio rural.

O programa, limitado inicialmente à leitura, escrita, aritmética e ao ensino religioso, é dividido em oito classes¹⁴ e possibilita ao aluno desenvolver sua aprendizagem conforme o seu ritmo em cada disciplina. O método também traz como inovação a substituição dos livros por quadros nas sete primeiras classes, já que um único quadro é suficiente para o

¹² “Nesse modo de ensino, o aluno recebe por algum momento atenção individual do professor e depois passa a executar a sua tarefa, sendo que esta se restringe geralmente apenas à leitura de um livro ou almanaque, já que nenhum programa é obrigatório. Esse sistema, desenvolvido em particular nas zonas rurais, gera muita indisciplina.” (LESAGE, 1999, p. 10).

¹³ “Método de ensino atribuído a Jean-Baptiste de La Salle, é coletivo e desenvolvido pelo professor para um grupo de alunos, reunidos de acordo com a matéria a ser estudada. São três classes sucessivas: a primeira é direcionada à leitura, a segunda destina-se à aprendizagem da escrita, e na terceira são abordadas as disciplinas de gramática, ortografia e cálculo.” (LESAGE, 1999, p. 10).

¹⁴ “O termo “classe” é aqui entendido em relação à aquisição e ao conhecimento; a primeira classe é a dos iniciantes, e a última é a dos que concluem o curso escolar.” (LESAGE, 1999, p. 13).

desenvolvimento do trabalho com um grupo de nove alunos, sendo o livro reservado ao trabalho com alunos da oitava classe (LESAGE, 1999).

Esse novo método pedagógico é desenvolvido entre o professor e seus monitores. Por isso, apresenta uma vantagem econômica forte, permitindo que um professor ensine em pouco tempo muitos alunos (até mil alunos), que são agrupados em uma sala retangular única e sem separação. Devido à estrutura, aos procedimentos e às técnicas adotadas nas escolas, esse método é considerado preciso, planejado e organizado (LESAGE, 1999).

Nele, o professor tem como função transmitir os conhecimentos para os seus monitores, para assim garantir o bom desenvolvimento do trabalho. Ele é o responsável pela oitava classe e também tem como tarefas proceder aos exames, decidir sobre mudanças de alunos nas classes e “distribuir” punições e recompensas aos alunos. Os monitores também têm uma função essencial nesse método, pois representam a ligação/comunicação entre o professor e os alunos. O monitor denominado geral é o ajudante direto do professor, encarregado de uma das disciplinas da escola; é ele quem dirige o trabalho dos monitores particulares, que são os responsáveis pelas classes ou grupos, quando escolhidos na oitava classe da disciplina, tendo eles boa conduta (LESAGE, 1999). Os monitores particulares são a ligação entre o monitor geral e os alunos. Portanto,

[...] o mecanismo complexo da escola mútua se construirá numa engrenagem depois da outra: confiaram-se primeiro aos alunos mais velhos tarefas de simples fiscalização, depois de controle do trabalho, em seguida, de ensino; e então no fim das contas, todo o tempo de todos os alunos estava ocupado seja ensinando seja aprendendo. A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. (FOUCAULT, 2007b, p. 139).

Nesse sistema, a comunicação é “[...] toda mecânica e inteiramente hierarquizada. Ela parte somente do professor ou do monitor geral para os monitores e para os alunos, e não no sentido contrário. É um meio de ação, não um meio de trocas [...]” (LESAGE, 1999, p. 21), com:

[...] poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam. (FOUCAULT, 2007b, p. 140).

O interesse por esse sistema de ensino também está na facilidade em controlar a disciplina, pois esse método “[...] mantém seus alunos disciplinados, habituados desde a primeira classe à ordem e à regra” (BASTOS, 1999, p.102).

A escola mútua estava (FOUCAULT, 2007b, p. 131):

[...] disposta como um aparelho para intensificar a utilização do tempo; sua organização permitia desviar o caráter linear e sucessivo do ensino do mestre; regulava o contraponto de operações feitas, ao mesmo tempo, por diversos grupos de alunos sob a direção dos monitores e adjuntos, de maneira que cada instante que passava era povoado de atividades múltiplas, mas ordenadas; e por outro lado o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos, impunha a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude.

Mesmo marcando a didática do século XIX, o método tem como foco de crítica a atuação dos monitores, que, por falta de conhecimento, principalmente quanto a formas de aprendizagem, não desenvolvem um trabalho adequado. Por exemplo, em Aritmética, que apresenta resultados considerados fracos, o ensino é desenvolvido de forma verbal através de ditados e é também focado em repetições. Nele, o monitor não explica, apenas corrige o que é proposto. O aluno passa a ser considerado o grande prejudicado nesse processo de ensino mecânico, pois “[...] está preso a um verdadeiro sistema militar, que o leva a agir somente mediante uma ordem e a submeter-se a um condicionamento destinado a torná-lo um cidadão dócil e obediente”. (BASTOS, 1999, p.102).

devido à economia prevista em recursos materiais e humanos proporcionados por esse novo sistema de ensino.

Já no Brasil, país caracterizado na época por uma sociedade rural, a instrução pública não passaria de uma ótima intenção, motivada pelo “modismo” europeu, pois os interesses continuavam voltados à educação da classe/elite dominante, mesmo com a Constituição de 1824 garantindo a gratuidade do ensino primário à população brasileira.

Com relação aos conteúdos apresentados na Lei de Instrução Primária do Império, o artigo 6º estabelece que;

Os Professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da língua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostólica romana, proporcionados á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brasil. (CURY, 2006, p. 212).

Entretanto, o artigo 11º decreta que sejam criadas escolas para meninas nas cidades e vilas mais populosas em que os Presidentes, em Conselho, julgarem necessário. Essa Lei também explicita um programa de ensino diferenciado para as meninas, restringindo a instrução dos conhecimentos matemáticos e ampliando os saberes domésticos, pois estabelece que;

As Mestras, além do declarado no art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só ás suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do artigo 7º.¹⁵ (CURY, 2006, p. 213).

Desse modo, ao optar pelo modelo europeu, a primeira lei a tratar da instrução elementar no Brasil mostra a inclusão de meninos e meninas nesse ensino, mas também a diferenciação atribuída em relação aos conteúdos de Matemática, de acordo com as posições ocupadas por esses sujeitos na sociedade da época.

Aos meninos, era possibilitado um conhecimento matemático mais amplo, não proporcionado às meninas, pois para elas o ensino de Aritmética limitava-se às quatro operações. No caso das meninas, era dada maior ênfase às prendas domésticas¹⁶, conforme o

¹⁵ “Artigo 7º: Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.” (CURY, 2006, p. 212).

¹⁶ Habilitações e conhecimentos que constituem a educação necessária às mulheres nos trabalhos do lar.

que já havia sido desenvolvido na Europa com a implantação do método mútuo, em 1818, quando introduzido “[...] desenho linear para os meninos e costura para as meninas.” (LESAGE, 1999, p. 18).

A instrução pública na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul não apresentava um cenário diferente, pois até 1820 não havia aula de primeiras letras nesse território (GIOLO, 1999). A contar de 1820, funcionou uma aula pública de meninos regida pelo professor catarinense Francisco Pedro de Miranda e Castro, que posteriormente seria um ativo procurador da Câmara Municipal (FRANCO, 2000).

Contudo, em 1825, o professor Antônio Álvares Pereira Coruja¹⁷ foi para o Rio de Janeiro adquirir conhecimento do método de Lancaster, devido à “propaganda” que vinha da capital do Império sobre esse método. Tendo adquirido conhecimento necessário, Pereira inaugurou em 2 de agosto de 1827, em Porto Alegre, uma escola pública desenvolvida de acordo com o método mútuo, sendo que nesse período já havia outra escola particular de ensino mútuo no Rio Grande do Sul, inaugurada pelo padre Juliano de Faria Lobato (GIOLO, 1999). Com essas informações, destaco que práticas já estavam sendo desenvolvidas com o interesse em estabelecer na Província o sistema primário de ensino segundo o método mútuo antes de a primeira Lei de Instrução Primária do Império propor essa prática como norma.

Quanto às meninas, elas só tiveram uma professora pública quando Francisca Carolina do Prado Seixas foi empossada, em 1832 (FRANCO, 2000).

Sabe-se que, em meados do século XIX, o livro escolar já era um instrumento considerado fundamental ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, tendo como função “[...] assegurar ao professor o domínio de um conteúdo básico a ser transmitido aos alunos e garantir a ideologia desejada pelo sistema de ensino.” (BITTENCOURT, 1993, p. 25). Bittencourt (1993), ao abordar a história do livro didático no processo de ensino escolar brasileiro, reflete sobre o papel desse material na construção do saber escolar, que, necessariamente, deve ser considerado em um conjunto mais geral, no qual aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos se articulam. Para a autora, a produção do livro didático está vinculada ao poder instituído. A articulação entre a produção didática e o sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue essa produção cultural dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência dos agentes externos em sua elaboração.

¹⁷ Coruja (1806-1889) foi político, professor, dono de escola e escritor brasileiro. Entre suas obras, escreveu, em 1852, o livro didático “*Aritmética Para Meninos, Contendo Unicamente o que é Indispensável e se Pode Ensinar nas Escolas de Primeiras Letras*”; este manual foi recomendado para uso nas escolas para meninos da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul em 1854 (BASTOS, 2006).

Para a produção de manuais didáticos, discursos de parlamentares apontaram dois momentos diferenciados. Inicialmente, foram desenvolvidos projetos incentivando a produção de livros didáticos de acordo com modelos estrangeiros, especialmente franceses e alemães, permitindo a tradução de algumas obras, já que “[...] relatórios oficiais relativos à escolarização nas primeiras décadas do Império registraram constantes reclamações sobre a ausência de manuais escolares nas escolas.” (BITTENCOURT, 1993, p. 19).

Com relação aos livros didáticos de Matemática, as traduções eram de autores franceses, e sua produção seguiu desde o início um estilo de composição dada por empresas editoriais também francesas, mesmo com a atuação portuguesa na produção e no comércio dos livros brasileiros. Por isso, os primeiros livros didáticos de Matemática destinados ao ensino primário brasileiro – obras, em sua quase totalidade, produzidas em Paris – apresentaram-se como textos não-cartonados, em tamanho “In-18”, com páginas equivalentes a um quarto de papel ofício (VALENTE, 2006). A opção pela França está relacionada aos interesses econômicos e culturais entre os dois países, pois “[...] havia interesses de ambos os lados para a implantação de uma ‘cultura francesa no Brasil’.” (BITTENCOURT, 1993, p. 89).

Segundo Silva (2000a, p. 109), foi a partir da década de trinta (século XIX) que os brasileiros se iniciaram na escrita de seus próprios livros, afastando-se das traduções, mas “[...] uma tentativa de esclarecer o que se entende por livro-texto ou livro-didático ou manual de ensino apareceu, no Brasil, em 1938.”

Foi com o Decreto-lei nº 1006 (30/12/1938) que se definiu, pela primeira vez, o que deveria ser entendido por livro didático, ou seja, “os compêndios e os livros de leitura de classe” (FREITAG, 1989, p. 12) (art. 2º), considerando que:

§1º - os compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares;

§2º - livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro de classe, manual, livro didático. (FREITAG, 1989, p. 12).

Posteriormente, o livro didático foi compreendido como “[...] um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”. (OLIVEIRA *apud* SILVA, 2000b, p. 17).

Silva (2000b, p. 17), em seu trabalho, entendeu que o:

[...] livro didático é aquele material impresso, estruturado, apresentado e comercializado com a finalidade de atender, normativamente, aos programas oficiais

das disciplinas escolares, enquanto que a referência a texto didático inclui textos de livros didáticos e outros utilizados como objeto de ensino. (SILVA, 2000b, p. 17).

Com relação às obras brasileiras, Valente (1999) cita o *Compendio de Arithmetica* (1832/1. edição), de Cândido Batista de Oliveira (1801-1865), gaúcho de Porto Alegre, como um dos primeiros livros didáticos de Matemática nacionais, para uso nas escolas primárias brasileiras, especialmente de ensino mútuo, sendo esse compêndio caracterizado como:

[...] um manual de instrução àqueles que forem trabalhar no ensino mútuo. Um conjunto de pranchas para serem reproduzidas em tamanho maior, à forma de um *script* a ser seguido na prática pedagógica mútua. Um livro sem exercício algum proposto, fora aqueles resolvidos, como exemplo, nas pranchas. (VALENTE, 1999, p. 279).

Esse livro inclui, em suas 70 páginas, os conteúdos: “[...] operações com números inteiros, fracionários, decimais, complexos; proporções e fórmulas (equações do primeiro grau); quadrado e raiz quadrada; regra de três; apêndice de metrologia.” (VALENTE, 1999, p. 275). Ao incluir o apêndice de metrologia no seu compêndio, acredita-se que Oliveira seja o autor brasileiro pioneiro na divulgação do sistema métrico decimal no país. A adoção desse sistema era de seu interesse desde 1830, pois nesse período, como deputado da Província, já havia apresentado à Câmara dos Deputados um projeto para a adoção imediata desse sistema, que foi rejeitado (ZUIN, 2009).

Considerando que eram vendidos no Brasil outros manuais didáticos contendo o sistema métrico, verifica-se que esse conteúdo chegou às mãos dos mestres antes da promulgação da Lei Imperial 1157, que oficializou esse novo sistema no Brasil em 1862. Dessa forma, “[...] se o sistema métrico decimal não constava dos programas escolares até os sessenta dos Oitocentos, era seguro que alguns professores brasileiros estariam se apropriando desse novo saber escolar via manuais didáticos.” (ZUIN, 2007b, p. 205).

Esse compêndio teve uma reedição em 1842 e outra em 1863 (após a promulgação da Lei Imperial), quando a obra tem a intenção de atingir também o ensino secundário. Por isso o autor acrescentou elementos de Álgebra, incluindo: “Teoria dos Logaritmos, Progressões e suas propriedades, Resolução das equações de 1º e 2º graus, Fórmulas de Juros simples e composto.” (VALENTE, 2002, p. 125).

A Aritmética de Oliveira também foi editada, em partes, na Revista Guanabara, em 1850, e com isso é provável que a publicação nesse periódico tivesse o “[...] objetivo de atingir a um outro público, que não estava nos bancos escolares, para além dos diversos conteúdos de aritmética, fosse conhecido e distribuído o sistema métrico decimal.” (ZUIN, 2007b, p. 208).

Esse livro didático, citado como exemplo de material desenvolvido para auxiliar o trabalho do professor, além de regular o que estava proposto pela Primeira Lei de Instrução Primária do Império, segundo o método adotado, ou seja, o método mútuo possibilitou o desenvolvimento do ensino matemático estabelecido na época para os meninos, visto que nele foram incluídos os conteúdos destinados aos garotos.

Porém, segundo Zuin (2007b), considerando a realidade educacional precária nas províncias, com o Ato Adicional à Constituição do Império, em 1834, essa realidade torna-se ainda mais difícil, pois este Ato retira a obrigatoriedade do governo central sobre o ensino primário e secundário, transferindo para as províncias esse encargo. Para a pesquisadora, com essa medida, ocorre o distanciamento de um ensino nacional centralizado, pois o Estado assume legalmente a responsabilidade pelo ensino superior como sua prioridade e, com ele, o interesse em manter um sistema educacional voltado para a elite.

3.1.2 A Educação Primária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul e os Compêndios de Aritmética após 1834

A partir do que ficaram estabelecidas com o Ato Adicional à Constituição do Império (1834), várias medidas passaram a ser desenvolvidas para a implantação do sistema de ensino elementar nas províncias, como: opção pelo método de ensino, escolha dos respectivos conteúdos ministrados, formas de vigilância e autorização dos livros adotados, normas e regras a serem seguidas pelos estabelecimentos de ensino.

Portanto, em 1837, o presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, Antônio Elzeario de Miranda e Britto, decretou e sancionou a Lei de Instrução Primária, que indicava, no artigo 1º (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 15), que as Escolas Públicas de instrução primária deveriam compreender a três classes de ensino:

- 1ª Leitura, e escripta, as quatro operações de Arithmetica sobre números inteiros, fracções ordinárias, e decimaes, e proporções, Princípios de Moral Cristã, e da Religião do Estado, e a Grammatica da Língua Nacional.
 - 2ª Noções geraes de Geometria theorica, e pratica.
 - 3ª Elementos de Geographia, Francez, e Desenho.
- (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 15).

Essa Lei apresenta um currículo diferenciado para as meninas, pois é estabelecido, segundo o artigo 17º, que;

Nas Escolas Publicas de Instrução Primaria das Meninas serão ensinadas as matérias comprehendidas nos números 1º e 3º, do Artigo 1º menos Decimaes, e proporções, e a coser, bordar, e os mais misteres próprios da educação domestica. (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 18).

Nota-se que a Lei aponta diferenças com relação ao ensino de Matemática proposto aos meninos e às meninas, visto que esse ensino, para as meninas, se limita ao estudo das quatro operações e frações ordinárias, sendo excluído o ensino de números decimais, proporções e geometria teórica e prática. Se a educação feminina era desenvolvida na escola exclusivamente por mulheres, é possível que essa distinção tenha sido mantida devido à falta de professoras com domínio desses conhecimentos matemáticos.

No Brasil, somente após 1827, quando estabelecida a 1ª Lei de Instrução Primária do Império, é que foram criadas as escolas primárias públicas destinadas às meninas, sendo a educação feminina desenvolvida até então por ordens religiosas para meninas de famílias abastadas, quando autorizadas. Na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, o ensino público feminino iniciou-se com Francisca Carolina do Prado Seixas, quando empossada, em 1832 (FRANCO, 2000).

Considerando que a educação superior de Matemática foi desenvolvida no período de 1810 a 1874 por uma única instituição, a militar (que não aceitava mulheres), verifico que não havia espaço, lugar nem permissão para a formação Matemática das professoras e, conseqüentemente, das meninas.

Observa-se também que esse programa inclui conhecimentos de “educação doméstica” para as meninas, envolvendo costura e bordado. É notado, assim, que o programa estabelece o mesmo critério implantado na Europa pelo sistema mútuo de ensino, em 1818, seguindo também a mesma proposta estabelecida pela primeira Lei de Instrução Primária do Império (1827), pelo fato de continuar proporcionando atividades que visavam a desenvolver habilidades e saberes relativos aos trabalhos manuais, tidos como deveres das mulheres como donas de casa.

Com relação aos materiais e utensílios necessários a essas escolas, será o “[...] Presidente da Província quem fornecerá os livros e compêndios previamente analisados pelos professores, informados aos respectivos inspetores e autorizados pelo Diretor [...]” (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 16), o que demonstra uma especial organização e controle do que será adquirido. No artigo 22º, são destacadas as incumbências do Diretor, que, encarregado da direção de todas as escolas de instrução primária da província, terá como atribuições:

1º Inspeccionar e fiscalisar todas as Escolas de instrucção primaria da Província, por si, ou por intermedio dos Inspectores dos Municipios.
 2º regular o systema e methodo pratico do ensino, escolher ou organizar os Compendios e modelos das Escolas, e dar as providencias necessarias, para que a instrucção seja uniforme em todas ellas, submettendo tudo á approvação do Presidente da Província. (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 18).

Questões sobre ordem e disciplina também são cuidadosamente salientadas no artigo 28º, orientando os professores e as professoras que eles/as poderão castigar moderadamente os seus discípulos, se as penas morais forem ineficazes.

Contudo, será somente em 15 de março de 1842 que ficará definido o método de ensino a ser desenvolvido na Província, através de um novo Regulamento para as escolas públicas de Instrução Primária (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 21), organizado pelo Diretor João Rodrigues Fagundes e aprovado pelo Presidente, como proposto no artigo 6º:

Todos os Professores Publicos de primeiras letras da Província ensinarão pelo methodo simultaneo, dividida a instrucção em Classes, e decurias para facilitar o ensino, regulando-se pelo que vai determinado nos Artigos seguintes, e pelo que se acha estabelecido pelo methodo pratico do ensino que se achará no fim deste Regulamento. (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 22).

Para pôr em prática o método proposto e assegurar a ordem no ensino público de Primeiras Letras, os professores terão a responsabilidade de escolher: “[...] 1º um Monitor Geral; 2º tantos Monitores de Leitura, Escrita, Arithmetica quanto forem necessarios para instrucção das diferentes Classes ou decúrias”¹⁸ (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 23), sendo os Monitores alunos das classes imediatamente superiores àquelas que irão ensinar. O Monitor Geral, escolhido tanto pelo seu mérito quanto pela sua conduta, é considerado o “[...] empregado de maior dignidade na escola depois do professor, respeitado por todos os Monitores e condiscípulos [...]” (ARRAIADA E TAMBARA, 2004 p. 23), devendo estes obedecer às suas determinações, de acordo com o que for instruído pelo professor. Entre as várias atribuições, o Monitor Geral deverá inspecionar as classes e decúrias, encaminhar os materiais necessários ao desenvolvimento das tarefas, fazer as chamadas, exigir o silêncio necessário, executar e/ou exigir que sejam executadas as ordens dadas pelo professor. Cabe aos Monitores manter a sua classe em silêncio para a realização das atividades e dar parte ao Monitor Geral de todos os acontecimentos ocorridos, tanto dentro quanto fora da escola.

Em relação ao ensino, consta nesse Regulamento que ele será dividido em 10 classes diferentes, assim distribuídas:

¹⁸ A Classe que contiver mais de “[...] dez alumnos, será dividida em decurias, tendo cada decuria o seu Monitor particular, para vellar na sua instrucção” (art. 52º). (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 23). Entende-se por *decúria* um grupo de dez indivíduos.

TABELLA OU CLAVE DAS CLASSES

Classes.	Escrita.	Arithmetica Pratica.	Decurias.	Arithmetica Theorica.	Leitura.	Grammatica.
1ª	1ª e 2ª lição em pedra.	Numera de 1 até 1.000 Alternadamente.	Decóra taboada das Unidades.		O syllabario corrido por lições.	
2ª	3ª lição com linhas oblíquas.	Escreve parcelas.	Decóra a taboada de sommar.		Argumento das syllabas.	
3ª	3ª lição com linhas Oblíquas.	Sommar.	Decóra a taboada de diminuir.		Nomes.	
4ª	Abc com linhas oblíquas.	Diminuir.	Decóra a taboada de multiplicar.		Argumento dos nomes.	
5ª	Abc com papel por sombras.	Multiplicar.	Decóra a taboada de dividir.		Soletrado em um livro de religião.	
6ª	Abc sem Sombra com linhas oblíquas.	Meio partir.	Argumenta as 4 Especies.		Em um livro de moral.	
7ª	Bastardo com linhas Oblíquas.	Dividir por Interios.	Argumenta as 4 Especies.		Em um livro de civilidade.	
8ª	Bastardinho com linhas Oblíquas.	Dizima.		Noções das 4 Especies e da Dizima.	Corrido historia Brasileira.	Decóra por lições.
9ª	1ª lição de cursivo sem linhas Oblíquas.	Quebrados.		Quebrados.	Doutrina e moral.	Faz Recordação com explicações.
10ª	2ª lição de cursivo sem linhas Oblíquas.	Proporções. Arithmetica, e Geométricas.		Proporções.	Aternadamente nos 3 compendios: religião, Moral, historia.	Analyse, ordem e Regencia.

Figura 8 – Tabella ou Clave das Classes (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 37).

Para a execução dessa proposta, pelo art. 17º (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 24), fica definido que os alunos terão três horas e meia de aula pela manhã e o mesmo à tarde, em todos os dias úteis (de segunda a sábado). Cabe à escola garantir uma estrutura para que os alunos se mantenham nela, não tendo necessidade de sair em hipótese alguma.

Com relação ao ensino das meninas, ocorrerá que estas, em todas as escolas públicas da Província, terão no período da manhã, por três horas, o ensino de Leitura e Escrita; o ensino das quatro operações de Aritmética sobre números inteiros e frações ordinárias; princípios de Moral Cristã e da religião do Estado; Gramática Nacional; e nas outras tantas horas à tarde, atividades manuais como bordado, costura e as necessidades relativas à educação doméstica. Fica definido também, pelo artigo 92º, parágrafo 3º, que (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 34).

Aquellas alumnas cujos Pais, ou Encarregados não quiserem que se apliquem á costura, serão também applicadas de tarde á Leitura, Escripta, Arithmetica, e então

as que já escreverem até bastardo o farão de manhã em papel e de tarde em Lousa. (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 34).

Através desse Regulamento, verificamos que se mantém um ensino diferenciado para as meninas em relação ao dos meninos, não somente pelo que é determinado pelos conteúdos de Matemática, como também no que se refere ao tempo de estudo desenvolvido na escola, pois os meninos terão uma hora a mais de aula por dia.

Quanto aos compêndios utilizados nas diferentes Classes, este serão designados pelo Diretor após a aprovação do Presidente da Província, da mesma maneira como tratado anteriormente, ou seja, na Primeira Lei de Instrução Primária da Província (1837).

Esse Regulamento também apresenta vários itens relativos aos cuidados com a ordem e a disciplina, conforme citado no artigo 21º:

As faltas cometidas pelos alumnos, tanto na Escola como fóra della, serão punidas em primeiro lugar com a pena de prisão solitaria, e só quando for infructifera, o Professor infligirá a pena physica com moderação proporcionada à idade, e sensibilidade do alumno, e á gravidade da falta, não podendo em caso algum exceder o castigo a doze palmatoadas, e sim annexar-se-lhe a pena de prisão solitaria quando o caso exigir. (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 24).

O artigo 94º (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 35) do mesmo Regulamento também assegura às Professoras a responsabilidade por castigar as alunas quando estas não cumprirem com aquilo que lhes for recomendado, porém, não está explícito qual o tipo de castigo.

Correspondente ao que ficou estabelecido nesse Regulamento sobre o método prático de ensino para as aulas de Instrução Primária de Província do Rio Grande de São Pedro do Sul, consta no artigo 6º que esse método foi oferecido pelo professor público Manoel Luiz Corrêa ao Dr. João Rodrigues Fagundes, diretor das aulas de Instrução Primária. O professor reconhece que essa prática não é nova, tampouco inventada por ele, mas a sua experiência nas práticas de ensino levou-o a refletir sobre o método e a desenvolvê-lo pela forma considerada mais regular.

Assim, o Regulamento determina que as aulas sejam desenvolvidas pelo método simultâneo de ensino, seguindo o método prático estabelecido pelo professor Corrêa. Como podemos observar esse sistema de ensino ainda é muito próximo do desenvolvido pelo ensino mútuo, segundo as concepções de Bell e Lancaster.

Em 1º de junho de 1857, novamente um Regulamento é autorizado, agora pela Lei Provincial nº 318 (09/11/1855), para reformar a Instrução Primária e Secundária na Província (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 49). Com a reforma, fica definido que as escolas

públicas primárias deverão ser divididas em duas classes: instrução elementar, denominada escola de 1º grau, e instrução primária superior, denominada escola de 2º grau.

Em relação às matérias propostas nos distintos graus de ensino, determina-se que sejam desenvolvidos no:

1º Grau

Instrução moral e religiosa; leitura e escrita; noções essenciais de gramática; princípios elementares de aritmética e sistema de pesos e medidas usados na Província.

2º Grau

Desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas; leitura explicada dos Evangelhos e notícia da história sagrada; elementos de história e geografia, principalmente do Brasil; princípios das ciências físicas e da história natural aplicáveis aos usos da vida; geometria elementar, agrimensura; desenho linear; noções de música e exercícios de canto; ginástica e um estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas utilizados não só nessa província como em todas as do Império e nas Nações com que o Brasil tem mais relações comerciais, que por deliberação da presidência da Província, sobre proposta do Inspetor Geral, ouvido o conselho diretor, se autorizarem adotar.

É estabelecido que haja, em cada paróquia, pelo menos uma escola de 1º grau para cada um dos sexos e que a designação das escolas de 1º e 2º grau e de seu programa de ensino seja feita pelo Inspetor Geral, ouvido o conselho diretor, com aprovação do presidente da Província.

As meninas, além das matérias relativas ao ensino elementar (1º grau), continuarão tendo aulas de bordado e trabalhos de agulha mais necessários, conforme o proposto no artigo 4º. Elas poderão também receber o ensino das matérias correspondentes ao 2º grau, quando designadas pelo presidente da Província, sobre proposta do Inspetor Geral, com audiência do conselho diretor, conforme as diversas localidades em que forem situadas e sua importância. Portanto, mesmo havendo alterações quanto ao modelo e às respectivas matérias para cada nível de ensino, o Regulamento não é alterado em relação às concepções de gênero, pois continuam sendo percebidas diferenças quanto aos conteúdos propostos para meninas e meninos nessa reforma curricular.

Para o desenvolvimento das tarefas, as escolas do 2º grau poderão ser regidas por dois professores, sendo as matérias do ensino divididas convenientemente por ambos, ou por um professor e um ou dois adjuntos¹⁹, conforme as exigências do serviço. O método de ensino nas escolas será, geralmente, o simultâneo, podendo o Inspetor Geral, ouvindo o conselho diretor, quando julgar conveniente, determinar que se adote outro método em qualquer paróquia, conforme os recursos e necessidades. (ARRAIADA E TAMBARA, 2004).

A regulação/controle/vigilância nos livros didáticos continua sendo manifestada no Regulamento pelo artigo 9º, que destaca que só serão admitidos nas escolas públicas os livros que forem autorizados pelas autoridades competentes para esse fim.

Quanto aos meios disciplinares para os meninos, serão empregados: repreensão; tarefa de trabalho próprio de ensino, fora das horas regulares; castigos morais que excitam ao vexame; comunicação aos pais para castigos maiores; expulsão da escola (art. 24º)²⁰ (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 53). Com relação às meninas, nada fica estabelecido nesse Regulamento quanto às sanções que serão aplicadas no caso de descumprimento das ordens e orientações recebidas.

Dessa forma, considerando as características apresentadas, podemos dizer que o método simultâneo se aproxima da estrutura apontada pelo método mútuo. Entretanto, a partir do que está escrito nesse Regimento, pode-se dizer que ele foi construído tendo como parâmetro o Regulamento de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte (Decreto nº 1331-A; 17/02/1854), pela reforma de Coutto Ferraz, pois as matérias e o modelo de ensino, bem como o método adotado, são, respectivamente, os mesmos.

A reforma Coutto Ferraz determina que sejam admitidos nas escolas públicas somente os livros autorizados pelas autoridades responsáveis e também garante prêmios aos professores ou demais pessoas que compuserem compêndios ou obras para uso nas escolas e aos que melhor traduzirem os publicados em língua estrangeira (art. 56º).

Nesse período, um importante autor de livros de aritmética destinado aos escolares era José Joaquim D'Avila (1812-1873), que foi major do corpo de engenheiros e lente²¹ do segundo ano da Academia da Marinha (ZUIN, 2007b). Esse autor, ainda antes da oficialização do sistema métrico no Brasil, incluiu na 3. edição dos Elementos de Arithmetica,

^{19c} “A classe de professores adjuntos será formada dos alunos das escolas públicas, maiores de 12 anos de idade, dados por prontos com distinção nos exames anuais, que tiverem tido bom procedimento e mostrado propensão para o magistério [...]” (art. 52º). (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 57).

²⁰ “A pena de expulsão só será aplicada aos incorrigíveis que possam prejudicar os outros por seu exemplo ou influência, depois de esgotados os recursos do professor, e da autoridade paterna, e precedendo autorização do Inspetor Geral.” (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 53).

²¹ Professor universitário.

publicado pela Tipografia Fluminense de Santos et Colvill, em 1856, o sistema francês de pesos e medidas. Essa obra, com 224 páginas, foi escrita tendo como guia Bézout, conforme revela o próprio D'Avila. O livro, de forma geral, contém exercícios resolvidos e propostos, sendo que os problemas envolvem situações práticas (compras, divisão de uma quantia entre pessoas, construção, etc.) e “problemas instrutivos”, que são aqueles que apresentam informações nos seus enunciados revelando certa “[...] interdisciplinaridade [...]”, o que não era comum nos livros de aritmética do século XIX (ZUIN, 2007a, p. 37).

Mesmo não sendo um texto destinado aos anos iniciais das escolas primárias, “[...] um ofício do inspetor geral da Instrução Pública do Município da Corte, dirigido ao Ministro do Império [...]” (ZUIN, 2007a, p. 34), o indica como obra a ser adotada nas escolas públicas de primeiras letras. Como justificativa, é expressa a falta de um compêndio de aritmética escrito com método e clareza em que fossem expostos e desenvolvidos, ao alcance da inteligência dos alunos, os princípios elementares da ciência.

Zuin (2007b) considera curioso esse fato, pois Ávila havia escrito um livro com esse propósito, os “*Elementos de Arithmetica Para uso dos Collegios de Instrucção Primária*”, contendo operações fundamentais com números inteiros²². O livro, também editado em 1856, já em 3. edição, não incluía o sistema métrico decimal, somente o sistema metrológico em vigor no país naquela época. Qual seria o motivo para o Conselho não escolher esse livro? Seria o interesse em um livro que apresentasse o sistema métrico francês?

Em relação à instrução primária, algumas disposições do Regulamento de 1857 são alteradas com o Regulamento n. 44, em 24 de janeiro de 1859 (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 101). Com relação ao ensino do 1º grau, no que diz respeito aos princípios de Aritmética, consta que deverá se limitar:

§ 1º A theoria e pratica das quatro operações sobre números inteiros, fracções ordinárias e decimaes, e suas provas e applicações.

§ 2º Ao systema de moedas, pesos e medidas usadas no Imperio, e seu conhecimento pratico. (art. 7º). (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 103).

Quanto ao ensino primário das escolas de 2º grau, consideram-se, de acordo com o artigo 9º (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 103):

§ 1º As materias, que constitue o ensino das escolas do 1º gráo, na fórma dos artigos antecedentes.

²² “Durante o século XIX e parte do século XX, no Brasil, o conjunto dos números naturais era denominado de inteiros, não tendo a acepção que lhe damos atualmente.” (ZUIN, 2007a, p. 39).

§ 2º A parte da Arithmetica relativa ás razoes, e proporções, suas propriedades e applicações.

§ 5º Systema métrico

§ 6º Principios geraes de escrituração mercantil

(ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 103).

Pelo artigo 11º desse Regulamento, fica determinado que, nas escolas de sexo masculino, em povoações em que não houver escola do sexo feminino, poderão ser admitidas meninas até a idade de dez anos, e vice-versa, desde que tenham autorização do Presidente da Província, sob proposta do Conselho Diretor.

Surge, assim, um primeiro movimento, permitindo, em uma determinada condição de necessidade, que em um mesmo espaço escolar sejam admitidos meninos e meninas. Mas a atenção e o cuidado, nesse caso, continuam evidentes, pois é mencionado que, para essas escolas mistas, haverá um regimento especial, organizado pelo Conselho Diretor e aprovado pelo Governo Provincial.

O artigo 11º também manifesta o compromisso em manter o ensino dos trabalhos manuais, agulha e bordado para as meninas, destacando que uma “[...] mulher idônea e habilitada para este mister e que seja de bons costumes [...]” (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 103), seja contratada, devendo ela destinar pelo menos uma hora por dia para essa atividade (art. 52º).

Assim, ao introduzir essa nova possibilidade, ou seja, a escola mista, o Regulamento passa a exigir uma identificação para o estabelecimento de ensino, estabelecendo que as escolas tenham na sua porta de entrada uma indicação sobre com quem ela está destinada a trabalhar, informando se é para meninos, para meninas ou mista e também com que grau de ensino se propõe a trabalhar, segundo o artigo 54º. Quanto às atividades, estas continuarão sendo divididas em dois turnos, manhã e tarde, num período de três horas em cada turno (art. 16º).

Além das sanções determinadas no Regulamento de 1857, são apresentadas outras penas que poderão ser impostas aos alunos, como: leitura, repetidas vezes, em voz alta, do preceito moral infringido; separação do aluno da classe a que pertence, e sua colocação em lugar especial, em pé, ou de joelhos, por espaço nunca menor de uma hora; retenção do aluno na escola, por algum tempo, depois da conclusão dos trabalhos, e expulsão²³ (art. 24º). Com relação às meninas, no artigo 52º, é destacado que as disposições que foram enunciadas nesse Regulamento para os meninos serão aplicáveis também às escolas de meninas.

²³ Serão expulsos da escola os alunos incorrigíveis, insubordinados, ou desordeiros, que possam prejudicar aos outros por seus exemplos, ou por sua influência, depois de esgotados todos os meios ao alcance do Professor, e dentro da órbita da autoridade paterna (art. 27º). (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 105).

Entre as várias atribuições do Conselho Diretor, compete também marcar os compêndios, livros e modelos que se devem usar nas Escolas Públicas e rever e aprovar os que estiverem em uso ou forem adotados nas escolas e estabelecimentos particulares (art. 87º, §4º). Enquanto o Conselho Diretor não marcar os livros e compêndios para o uso das escolas, os professores deverão utilizar principalmente aqueles que constarem em uma tabela anexa²⁴. Para os princípios de aritmética e para a tabuada,²⁵ é indicado, segundo o método de Pestalozzi²⁶, o autor José Ramos Paz.

Ocorre que a inexistência de um plano geral de ensino no país não possibilitava aos autores delimitar os conteúdos apresentados em suas obras. Por isso, muitas obras “eram verdadeiros tratados de Aritmética” e tinham como temas tradicionais:

[...] sistema de numeração, operações com números, propriedades dos números, divisibilidade, frações, números decimais, potências e raízes. Acresciam-se a esses temas: razões e proporções que levavam a questões de regra de três, juros simples e compostos, regra de sociedade, regra de desconto, problemas de mistura e ligas, câmbios, como também os problemas de medições. (SILVA, 2000a, p. 128).

A partir da década de 70, um autor propõe com suas obras atingir diferentes níveis de ensino, o que é percebido pelos títulos de seus livros:

[...] Arithmetica primária para os meninos e meninas que começam o estudo da Arithmetica nas escolas primárias; contendo as quatro operações sobre números inteiros e frações, expostas do modo mais simples, por meio de lições graduadas, e acompanhadas de exercícios e problemas próprios para o primeiro tirocínio do cálculo; Arithmetica Elementar Ilustrada para as classes mais adiantadas das escolas, contendo toda a matéria da Arithmetica, que deve ser ensinada nas suas primárias, exposto por um methodo atractivo e delectável, e ornada de muitas gravuras adequadas ao texto. (SILVA, 2000a, p. 127).

O autor, Trajano (1843-1921), no livro “*Arithmetica Primaria*” (12. edição), publicada pela Companhia Typographica do Brasil, contendo 64 páginas, apresenta o texto numerado e, após as definições, os tópicos: “[...] numeração; operações fundamentais; propriedades dos números (primos e múltiplos, critérios de divisibilidade); máximo divisor comum; mínimo

²⁴ Tabela correspondente ao “[...] artigo 96º do Regulamento n. 44, desta data.” (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 119).

²⁵ “A *taboada* consistia em uma tabela das operações elementares com números de um ou dois algarismos, utilizada no aprendizado das quatro operações fundamentais da Aritmética – adição, subtração, multiplicação, divisão – e de outras noções elementares. Os impressos que continham estas tabelas foram designadas tabuadas.” (ZUIN, 2007b, p. 179).

²⁶ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suíço, desenvolveu sua proposta pedagógica retomando de Rousseau “[...] a concepção da educação como processo que deve seguir a natureza e os princípios como da liberdade, da bondade inata do ser e da personalidade individual de cada criança.” (ZANATTA, 2005, p. 168).

múltiplo comum; frações; números decimais; sistema métrico decimal.” (ZUIN, 2007b, p. 263).

Por procurar esclarecer a quem o livro se destinava, qual era o seu nível e quais suas principais características, Trajano era considerado uma exceção entre os autores. Além disso, seus livros também apresentavam a preocupação com aplicações da teoria a problemas do cotidiano.

Ocorre, também na década de 1870, nova alteração na Instrução Primária da Província, com o Regulamento de 1876, lei nº 1046 (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 239). Com essa lei, fica aprovado que o ensino nas escolas de 1º grau (instrução elementar) deverá compreender, entre outras matérias, os princípios elementares de aritmética e suas operações fundamentais em números inteiros e fracionários, além de noções práticas do sistema métrico decimal. No 2º grau, em Matemática, a matéria compreende: aritmética até proporções e suas aplicações; geometria prática com aplicação às artes e ofícios; um estudo mais desenvolvido do sistema métrico decimal e escrituração mercantil.

Esse Regulamento apresenta, tanto no 1º quanto no 2º grau, o ensino de sistema métrico decimal, determinado em 1862 através da promulgação da Lei 1157, por D. Pedro II, estabelecendo que:

- haveria uma substituição gradativa do sistema de pesos e medidas utilizados em todo o Império, de modo que em dez anos cessasse inteiramente o uso legal dos antigos pesos e medidas;
- durante este prazo as escolas de instrução primária, tanto públicas como particulares, introduziriam na Arithmetica o sistema métrico comparado com o sistema de pesos e medidas em uso naquela época. (ZUIN, 2007a, p. 32).

O artigo 7º (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 242) é específico para apresentar o que deve ser estudado pelas meninas, destacando que, em lugar de escrituração mercantil e geometria prática, elas terão o ensino de costura e os trabalhos de agulha mais necessários.

Continuam sendo admitidos nas escolas públicas somente os livros autorizados pelas autoridades competentes. Sobre o método de ensino, fica evidenciado que será, em geral, o simultâneo.

Os castigos disciplinares também são estabelecidos, conforme a idade dos alunos e a gravidade das faltas: advertência; repreensão particular; repreensão pública; castigo moral que excite o vexame e desperte emulação; tarefa de trabalho na aula fora das horas letivas; comunicação ao pai ou encarregado do aluno; e expulsão da escola (art. 18º) (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 245).

Com o Regulamento da Instrução Pública de 1881 (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 265), a instrução primária torna-se obrigatória²⁷ nas cidades, vilas e povoações da Província para os meninos que tiverem entre sete e 15 anos e para as meninas de sete a 13 anos de idade (salvo em situações especiais).

O ensino será gratuito, devendo haver pelo menos uma escola pública do 1º grau para cada um dos sexos. Nas pequenas povoações em que existir uma escola só regida por professora, esta poderá receber alunos de ambos os sexos, sendo respeitadas as suas particularidades, necessidades e diferenças. O documento, mesmo possibilitando a frequência mista, apresenta possibilidades para que o estudo seja separado por sexo, mesmo que meninas e meninos ocupem o mesmo espaço escolar, sendo dados que:

§1º A frequência poderá ser mixta e simultânea ou funcionará a aula duas vezes por dia, uma para os alumnos do sexo masculino e outra para os do sexo feminino, se assim o exigirem o numero d'elles e as conveniências do ensino.

§2º Onde for necessário, poderá a escola receber os alumnos de cada sexo em dias alternados, havendo diariamente, de manhã ou de tarde, uma aula mixta para os de mais tenra idade (art. 38º) (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 276).

As escolas públicas serão divididas em três categorias com base no art. 48 e 49 de Arraiada e Tambara (2004, p. 278).

- 1) Escolas de 1º grau ou de ensino preliminar misto, que serão estabelecidas indistintamente nas cidades, vilas e outras localidades da Província;
- 2) Escolas de 2º grau ou de ensino elementar, que funcionarão nas maiores cidades da Província;
- 3) Escolas de 3º grau ou de ensino complementar, que só poderão funcionar na capital e nas cidades de Rio Grande, Pelotas, Jaguarão e Bagé.

Entre as diversas matérias, serão trabalhadas as de Aritmética, sistema métrico e trabalhos de agulha, costura e corte nas escolas de meninas, em um período diário de cinco horas, podendo o professor dar de 20 minutos a uma hora de ócio.

O modo de ensino será, em geral, misto ou simultâneo, podendo o professor empregar outro conveniente à escola. Segundo o artigo 54º, é rigor a adoção do método intuitivo²⁸ e o que sobre o assunto desse artigo determinar o Diretor Geral, ouvindo o Conselho de Instrução.

É proibida a adoção de livros sem a ordem do Diretor Geral com audiência do Conselho de Instrução. Também são proibidos os castigos corporais e os que possam

²⁷ Não são obrigados a frequentar a escola: os que tiverem impedimento permanente, físico ou moral; os que se mostrarem habilitados nas matérias do 1º grau; os indigentes que não possam apresentar-se nas escolas e os que forem única companhia dos pais inválidos ou enfermos. (ARRAIADA E TAMBARA, art. 20, §1º, p. 273).

²⁸ “Esse procedimento conhecido como *lições de coisas* foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX, ao mesmo tempo em que essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino.” (SAVIANI, 2005, p. 8).

prejudicar a saúde e a moral dos alunos, como indignos do professor que os inflige e dos alunos que os recebem.

Já em 1883, o Ato aprovando o Programa de Ensino Público Primário da Província (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 309) determina um programa geral de ensino público primário contendo o programa especial de cada curso, que está dividido em 3 graus de ensino: o 1º grau, que compreende quatro classes (de 1ª a 4ª); o 2º grau, que também é determinado por quatro classes (de 5ª a 8ª); e o 3º grau, que é dividido em duas classes (9ª e 10ª).

Esse foi o último ato, nº 141 (30/11/1883), anterior à República. Por isso, apresento os conteúdos que foram descritos para cada uma das 10 classes sobre os saberes matemáticos e atividades domésticas considerados relevantes à minha abordagem.

1 Gráo (Curso Preliminar)

Calculo, numeração fallada, enumeração dos numeros de um até cem, começando por exercicios de somma ou contagem de objectos, como pedrinhas, pausinhos, grãos de milho, ervilha, etc., exercicios no contador.

Enunciação dos numeros na ordem crescente e decrescente, dos valores que representam: unidades simples, dezena, centena, decomposição dos numeros em dezenas e unidades. Numeração escripta – Algarismos: representação dos numeros compostos de dous algarismos até o numero composto de tres, 100: diferentes funcções do algarismo segundo o logar que occupa, emprego do zeno, decompor em unidades, dezenas em numero escripto.

Quadro 1 – 1ª Classe - Arithmetica. (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 310).

Calculo – Exercicios com objectos e com algarismos, de addicção e subtracção sucessivas, com parcellas eguaes, dois, tres, quatro e cinco, exercicios semelhantes, combinando parcellas distinctas: as sommas não excederão de 20.

Numeração fallada – Enumeração dos numeros de cem a mil, milhar, decomposição dos numeros em unidades, dezenas e centenas.

Numeração escripta – leitura dos numeros de dous e tres algarismos, ao lance de vistas, dictado de numeros para serem escriptos nas louzas, decompor em centenas, dezenas e unidades um numero escripto. Numeros romanos - I. V. X. L. seus valores.

Revisão da materia estudada nesta e na primeira classe.

Quadro 2 – 2ª Classe - Arithmetica. (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 313).

Calculo– somas sucessivas até compreender dez parcelas simples, iguaes ou distintas: subtracções sucessivas, subtrahendos simples.

Calculo mental– sommar dezenas, exercicios sobre adicção ou subtracção de dous numeros, um simples e outro composto de dois algarismos.

Multiplicação – factores simples gradualmente combinados por meio de exercicios concretos.

Divisão– divisor simples e dividendo composto de dous algarismos, exercicios concretos.

Numeração fallada – enumeração de numeros de mil a dez mil, dezena de milhar, decomposição dos numeros em unidades, dezenas, centenas e milhares

Numeração escripta– leitura dos numeros de dous, tres e quatro algarismos, ao lance de vista 9999: dictado de numeros para serem escriptos nas louzas.

Unidades de tempo – dia, hora, minuto e segundo. Numeros romanos – C. D. M., seus valores.

Combinações com I. V. X., e inclusive seu uso nos relógios.

Noções de meios, terços..., nonos. Exercicios rapidos de calculo mental sobre a adicção de collecções e subdivisões desta. Exercicios semelhantes com a solução graphica.

Quadro 3 – 3ª Classe - Arithmetica. (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 314).

Cálculo. – calculo mental, adicção de numeros simples a numeros de tres ou mais algarismos; exercicios identicos sobre a subtracção.

Revisão das quatro operações sobre inteiros inferiores a cem, por meio de exercicios que exijam o manejo de todas ou de algumas.

Numeração. – ler e escrever números.

Adicção, subtracção, multiplicação e divisão. Examinem-se os diferentes casos e ensinem-se os processos respectivos sem theoria. Exercicios proprios para os alumnos habilitarem-se ás applicações dos processos estudados.

Systema métrico. – noções elementares a respeito do nome e uso das medidas metricas ou de quadros que as representem.

Metro, suas divisões. – fazer medir o metro com o decimetro: o decametro com o metro. Dar idéa do hectômetro, do kilometro e do myriametro.

Avaliação directa de cumprimentos com algumas dessas medidas, convenientemente escolhida.

Medidas de superfície. – desenhar o decimetro quadrado em tamanho natural, dividido em cem centimetros quadrados.

Idéa do metro quadrado, do decametro quadrado, do hectometro quadrado. Aro, hectaro, centiaro.

Medidas de volume. – mostrar o decimetro cubico com auxilio de objectos ou desenhá-lo em tamanho natural, dar idéa do centimetro cubico. Stereo, decastereo, decistereo.

Medidas de capacidade. – mostrá-las aos alumnos e directamente, na presença delles, mostrar as suas relações.

Pesos legaes e medidas nacionaes – mostrá-las explicando o valor e as relações. Unidade de tempo, Semanas, mezes do anno, etc.

Numeros romanos. – regras de formação de numeros com os algarismos já conhecidos.

Quadro 4 – 4ª Classe - Arithmetica. (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 315).

2º Gráo (Curso Elementar)

Calculo. – Revisão da numeração e das quatro operações.
Exercícios que exijam o manejo de todas ou de algumas.
Fracção. – Dar a noção de fracção. Fracções ordinarias: sua representação e nomenclatura.
Fracções decimaes: sua nomenclatura e representação sob a fórmula de numeros inteiros. Uso da virgula. Operações sobre os decimaes.
Systema métrico. – Relações entre as unidades proprias a uma mesma especie de grandeza.
Exercícios sobre mudanças de unidades. Exercícios praticos sobre todas as medidas.
Relações entre as medidas metricas e as do antigo systema, que ainda são usadas.

Quadro 5 – 5ª Classe - Arithmetica. (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 317).

Calculo. – Fracções ordinarias – operações sobre fracções ordinarias, applicações. Razões e proporções. Revisão do systema metrico.
Moedas estrangeiras: – referir, e sempre que fôr possível, mostrar as de maior circulação, suas relações entre si e com as moedas nacionaes. Exercícios praticos.

Quadro 6 – 6ª Classe - Arithmetica. (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 319).

Calculo. – Revisão rapida do estudo sobre as fracções, razões e proporções. Regra de três.

Quadro 7 – 7ª Classe - Arithmetica. (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 321).

Calculo – Revisão cuidadosa do systema metrico e das materias estudadas nas duas classes precedentes.

Juro, desconto e sociedade.

Quadro 8 – 8ª Classe - Arithmetica. (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 323).

3º Gráo (Ensino Complementar)

Arithmetica. – Revisão do curso preliminar, com theoria. Numeração decimal. Estudo das quatro operações fundamentaes sobre inteiros: fracções ordinarias e decimaes: operações.

Conversão das fracções ordinarias em decimaes. Systema métrico.

Geometria. Noções. Applicação do systema metrico á medida da superficie e de volumes.

Definições. – Circumferencia. Angulos. Polygonos. Medidas de superficie e de volumes.

Noções de sciencias physicas e naturaes.

Quadro 9 – 9ª Classe – Arithmetica e Geometria. (ARRAIADA, TAMBARA, 2004, p. 325).

Arithmetica. – Noções elementares sobre os complexos. Operações sobre as unidades de tempo.
Regra pratica para a extracção da raiz quadrada e da raiz cubica.

Revisão theorica do curso elementar.

Ligas. Misturas. Fundos publicos.

Revisão cuidadosa de toda a materia estudada nas duas ultimas classes.

Geometria: – Repetição das licções da classe anterior.

Quadro 10 – 10ª Classe- Arithmetica e Geometria. (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 328).

Nesse extenso programa, também ficam definidas as lições específicas para as meninas:

Costura e Córte

Nas escolas de meninas: – Nesta classe devem começar as licções de corte e o ensino do manejo da machina de costura.

Quadro 11 – 6ª, 7ª e 8ª classe. (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 320).

Economia Doméstica

Nas escolas de meninas: – Idéas sobre a gerencia e direcção de uma casa de familia. Tarefa de uma mãe de familia com relação a seu marido e a seus filhos. Tarefas relativas aos arranjos da casa; ordem e asseio; direcção dos creados; modo de trata-los.

Administração do dinheiro destinado ás despezas diárias, fiscalisação; necessidade de regular a despeza com a situação pecuniária da familia; meios que podem ser empregados para economisar, etc.

Quadro 12 – 7ª Classe. (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 323).

Nas escolas de meninas: – Revisão e ampliação do programma da classe anterior. Licções especiaes sobre a educação e criação dos filhos; necessidades de começar a educação desde o berço. Regras a observar quanto á educação physica; regras sobre alimentação; sobre o vestuario, sobre os brinquedos. Indicações higienicas em geral, etc. Regras que devem ser observadas para a educação moral. Tendencia das crianças para formar habitos desde os primeiros dias de sua existencia; conveniencia de aproveitar essa tendencia para que se formem habitos bons; influencia perniciosa das complacencias indebitas dos paes. Tendencia imitativa das crianças; influencia do exemplo dos paes; precauções que devem tomar-se quanto ao contacto das crianças com os creados. Cultivo dos sentimentos. Regras que devem observar-se para a educação intellectual. Nos primeiros annos a educação intellectual reduz-se ao cultivo das faculdades perceptivas, o qual consiste unicamente em proporcionar occasiões e estimulantes para o seu desenvolvimento, e em fixar as percepções por meio da linguagem representativa. Deve-se ter sempre presente a máxima: “Os meninos aprendem as cousas, antes de saberem falar, por si mesmos.” Portanto, deve-se deixar o proprio menino observar as cousas, os objectos, auxiliando a sua observação, escutando com paciencia o que elles dizem sobre cada objecto, animando-os a dizer o mais que lhes fôr possível, attrahindo sua attenção sobre os factores que porventura hajam escapado á sua percepção e, finalmente, ministrando-lhes novos objectos sobre os quaes possam exercer sua observação. Desse modo cultivam-se as faculdades perceptivas, desenvolvendo a propria educação do menino

Quadro 13 – 8ª Classe. (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 324).

O programma da classe anterior, com applicações.

Quadro 14 – 10ª Classe. (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 329).

O Ato de 1886 (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 331) apresenta instruções sobre o fornecimento, arrematação e distribuição de livros às escolas públicas primárias da Província, estabelecendo que só serão fornecidos livros que forem ou tiverem sido aprovados pelo Conselho de Instrução Pública dessa ou de outra Província. A partir desse ato, a

corporação não pode dar parecer sobre a obra da qual seja autor algum de seus membros (art. 4º).

Com base nessa caminhada pela história da educação brasileira e gaúcha sobre a instrução primária no século XIX, com apoio na legislação, é notada a preocupação de propostas diferenciadas na educação entre meninos e meninas.

Ao estabelecer, sempre em primeiro lugar, as determinações para o desenvolvimento do ensino dos meninos, a legislação os posiciona em “lugar” de maior capacidade, segundo suas condições “naturais”, oportunizando-lhes maior visibilidade social, destaque e prestígio. Conseqüentemente, com a estruturação do ensino primário desse modo, dando prioridade aos meninos, noto evidências da existência de um determinado “incômodo” em posicionar as meninas nesse processo pedagógico, visto que elas estão sempre sendo mencionadas como uma distinção, um diferencial, uma excepcionalidade, já que são desenvolvidos parágrafos especiais nos Regulamentos, permitindo situá-las como um anexo ou exceção em relação ao estabelecido para os garotos.

Da mesma forma, ao se propor em cada lei um programa de ensino diferenciado para as meninas, este esteve voltado, em todos os casos, à formação de uma mulher com qualidades para desenvolver funções relativas ao lar, à família, à maternidade, dada a ênfase ao ensino de corte e costura e de economia doméstica. Através dessa proposta estabelecida, percebe-se que a responsabilidade da casa e da educação das crianças no lar torna-se exclusiva das mulheres, pois somente elas são preparadas para essas funções. Com esse objetivo, torna-se também notória a restrição a um maior conhecimento matemático, uma vez que as meninas são impedidas de desenvolver, de estudar os mesmos conteúdos que os meninos.

Com a criação de um programa para as meninas, outros fatores necessitam de uma maior atenção: não havendo uma escola específica para as meninas, determinados critérios devem ser desenvolvidos quando da criação da chamada “escola mista”, assim como a própria identificação dos prédios. Também passa a existir a preocupação em relação às características e pré-requisitos necessários para que uma mulher exerça a função de professora, diferentemente do exigido para os homens na educação dos meninos.

Por tudo isso, acredito que, através desses discursos diferenciados sobre gênero, os/as alunos/as vão conhecendo os lugares que lhes são permitidos na sociedade, e é por meio deles que “[...] os sujeitos vão se constituindo como masculinos e femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e estar no mundo.” (LOURO, 1997, p. 28).

Nesse período estudado, noto a atenção dada às leis relacionadas com sanções atribuídas aos alunos e às alunas que apresentam comportamento inadequado às normas da época. Ao registrarem essas sanções, os artigos são sempre dirigidos inicialmente aos meninos, o que demonstra que o processo de acompanhamento de alunos/as que não seguiam as regras estabelecidas buscou prioritariamente vigiar, controlar, regular e corrigir os garotos.

Penso que a proposta de um determinado disciplinamento de corpos estaria relacionada a um processo que, de acordo com Louro, tinha como objetivo “[...] imprimir no corpo de crianças e jovens disposições, atitudes, hábitos, comportamentos que, num determinado momento e espaço social, são considerados como adequados à formação de meninos ou meninas.” (LOURO, 1995, p. 89).

Com relação aos livros didáticos adotados nas escolas públicas primárias brasileiras ao longo do século XIX, é garantido pela legislação que eles sejam vigiados e regulados por autoridades competentes, o que significa um mecanismo de controle sobre o desenvolvimento dessa educação escolar.

Sendo assim, é possível inferir que os livros de Matemática desenvolvidos para o ensino primário e utilizados nesta Província tenham sido produzidos de acordo com discursos – de caráter legislativo – que sustentaram uma educação distinta em função do gênero, não somente em relação aos conteúdos, carga horária, sanções e estabelecimentos de ensino, mas também no que concerne a outros e diferentes aspectos.

MENSAGEM DO LIVRO

*Como o pão que nos sustenta
Como o vinho que alimenta
Como o médico que salva
Como a âncora que anima
Como a fé que nos exorta
E a tristeza logo corta
Como a mão que abençoa
E na dor põe a coroa
Como o campo que floresce
Como o broto que verdece
O livro é isso e é mais*

*Dá calor, dá vida, pão
Levanta da inanição
Traz nas páginas mexidas
As espumas erguidas!
O bom livro é jóia de ouro
Que acaba com o desdouro
Dos caminhos mais fatais!
O bom livro é isso e é mais
O bom livro traz a imagem
Do Bem em sua mensagem!*

Raquel Brasil

(Professora do Grupo Escolar Souza Lobo, autora da poesia “Mensagem do Livro”, declamada por Heloisa Masina na Feira do Livro ocorrida na escola em 24 de agosto de 1961).

4 “PRIMEIRA ARITHMETICA PARA MENINOS”: a “neutralidade” de um livro didático

4.1 O ENSINO DE MATEMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO “PRIMEIRA ARITHMETICA PARA MENINOS”

Início este item com a proposta de descrever e analisar alguns aspectos que considero significativos em relação aos conteúdos desenvolvidos nos três primeiros capítulos do livro didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”, considerando estes suficientes para a minha abordagem, pois noto que características importantes para esta análise se mantêm nos demais capítulos quanto à apresentação da teoria, tipos de exercícios e a relação deste estudo aos métodos de ensino da época.

O livro didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*” inicia com a apresentação dos algarismos indo-arábico e da chamada tabela das unidades, apresentada abaixo:

Tabella das unidades

I classe:		
1 ^a ordem	unidade..... vale um.....	1
2 ^a ”	dezena..... ” dez.....	10
3 ^a ”	centena..... ” cem.....	100
II classe:		
4 ^a ordem	milhar..... .. vale mil.....	1.000
5 ^a ”	dezena de milhar. ” dez mil.....	10.000
6 ^a ”	centena de milhar ” cem mil....	100.000
III classe:		
7 ^a ordem	milhão ou conto*) vale milhão	1.000.000
8 ^a ”	dezena de milhão ” dez milhões.	10.000.000
9 ^a ”	centena de milhão ” cem milhões	100.000.000
IV classe:		
10 ^a ordem	billião..... vale mil milhões.	1.000.000.000
11 ^a ” ”	
12 ^a ” ”	

*) Usamos da expressão — conto — quando tratamos de — réis —; fallando de qualquer especie de unidade, empregamos a palavra — milhão —.

Figura 9 – Tabela das Unidades (LOBO, [s.d.], p. xi)

Após, seguem as tabuadas de somar, diminuir, multiplicar e dividir, apresentando em cada uma os respectivos nomes dos termos bem como o nome dos sinais utilizados (+, -, ×, ÷, =), como mostra a tabuada de somar:

Tabuada de sommar

Parcelas	Somma	Parcelas	Somma	Parcelas	Somma
1 + 1 =	2	1 + 2 =	3	1 + 3 =	4
2 + 1 =	3	2 + 2 =	4	2 + 3 =	5
3 + 1 =	4	3 + 2 =	5	3 + 3 =	6
4 + 1 =	5	4 + 2 =	6	4 + 3 =	7
5 + 1 =	6	5 + 2 =	7	5 + 3 =	8
6 + 1 =	7	6 + 2 =	8	6 + 3 =	9
7 + 1 =	8	7 + 2 =	9	7 + 3 =	10
8 + 1 =	9	8 + 2 =	10	8 + 3 =	11
9 + 1 =	10	9 + 2 =	11	9 + 3 =	12
10 + 1 =	11	10 + 2 =	12	10 + 3 =	13
1 + 4 =	5	1 + 5 =	6	1 + 6 =	7
2 + 4 =	6	2 + 5 =	7	2 + 6 =	8
3 + 4 =	7	3 + 5 =	8	3 + 6 =	9
4 + 4 =	8	4 + 5 =	9	4 + 6 =	10
5 + 4 =	9	5 + 5 =	10	5 + 6 =	11
6 + 4 =	10	6 + 5 =	11	6 + 6 =	12
7 + 4 =	11	7 + 5 =	12	7 + 6 =	13
8 + 4 =	12	8 + 5 =	13	8 + 6 =	14
9 + 4 =	13	9 + 5 =	14	9 + 6 =	15
10 + 4 =	14	10 + 5 =	15	10 + 6 =	16
1 + 7 =	8	1 + 8 =	9	1 + 9 =	10
2 + 7 =	9	2 + 8 =	10	2 + 9 =	11
3 + 7 =	10	3 + 8 =	11	3 + 9 =	12
4 + 7 =	11	4 + 8 =	12	4 + 9 =	13
5 + 7 =	12	5 + 8 =	13	5 + 9 =	14
6 + 7 =	13	6 + 8 =	14	6 + 9 =	15
7 + 7 =	14	7 + 8 =	15	7 + 9 =	16
8 + 7 =	15	8 + 8 =	16	8 + 9 =	17
9 + 7 =	16	9 + 8 =	17	9 + 9 =	18
10 + 7 =	17	10 + 8 =	18	10 + 9 =	19

O Signal (+) quer dizer: *mais*; e o signal (=) quer dizer: *igual a*.

Figura 10 – Tabuada de Somar (LOBO, [s.d.], p. xii)

Na sequência, encontram-se os números romanos, representados pelas sete letras maiúsculas do alfabeto (I, V, X, L, C, D, M) e seus valores correspondentes, as regras desse sistema de numeração e dois exercícios: o primeiro, de escrita dos números dados na numeração romana e outro de leitura dos números romanos apresentados.

Finalizada essa parte introdutória, o capítulo I, dos Números Inteiros, principia com “Preliminares” expondo 13 definições: Matemática, Grandeza (contínua, descontínua ou coletiva), Medida de uma Grandeza, Unidade, Razão ou Relação, Número, Número Inteiro, Número Abstrato e Número Concreto (incomplexo, complexo), das quais destaco as duas primeiras:

“*Mathematica* é a sciencia que trata das grandezas que se pode medir” e “*Grandeza* é tudo que é capaz de augmento ou de diminuição; v. g. o *comprimento*, a *superfície*, etc.” (LOBO, [s.d.], p. 2).

Após expor as definições, há um questionário com perguntas diretas sobre a teoria exposta, como: “1. Que é mathematica? 2. Que é grandeza?” (LOBO, [s.d.], p. 2).

Ao tratar sobre o “Systema decimal de numeração” (LOBO, [s.d.], p. 3-10), o autor o desenvolve de acordo com os itens: “Numeração fallada” e “Numeração escripta”. Nesse

estudo, são apresentadas várias definições que permitem uma maior compreensão da Tabela das Unidades, explicando como são formados os números reunindo as unidades, dezenas, centenas, destacando a necessidade de um décimo algarismo, o *zero* (0). Com definições e regras estabelecidas, o autor apresenta um exemplo para a leitura de um número com muitos algarismos ou escrita de um número dado qualquer, como:

Exemplo: 31247568

Leitura: 31.247.568 - trinta e um *milhões*, duzentos e quarenta e sete *mil*, quinhentas e sessenta e oito *unidades*. (LOBO, [s.d.], p. 8).

Após a leitura/escrita dos números, Souza Lobo define *Arithmetica* como “a sciencia que trata das propriedades mais elementares dos números e das operações que directamente sobre elles se podem effectuar.” (LOBO, [s.d.], p. 9).

Novamente, são propostas várias perguntas sobre a teoria estudada, através de um questionário. Também são propostos exercícios sobre a numeração dos inteiros, envolvendo a leitura e a escrita dos números dados. E este estudo é complementado por “Exercícios oraes”, como: “Qual é o maior numero de 2, 3, 4, 5, 6 algarismos? [...] Em um numero inteiro, em que ordem se collocam os milhares? os milhões? as dezenas de milhares? as centenas de milhares? as dezenas de milhões?” (LOBO, [s.d.], p. 10)

Ao abordar as operações com números inteiros (adição, subtração, multiplicação, divisão), é seguida sempre a mesma sequencia: definição, nome dos termos (se *partes/parcellas, todo/somma; minuendo, subtrahendo, resto/excesso/diferença; multiplicando, multiplicador, producto; dividendo, divisor, quociente* – conforme a operação abordada), procedimentos para efetuar as operações propostas e exemplos.

No que se refere à adição, é apresentada também a regra “Para tirar-se a prova²⁹ da addição”: somam-se todas as parcelas, com exceção de uma; diminuindo-se uma soma da outra, se o resto for igual à parcela que se separou, a conta será considerada certa.

Exemplo:

$$\begin{array}{r}
 4862 \\
 2597 \\
 6789 \\
 3921 \\
 \hline
 18169 \\
 13307 \\
 \hline
 4862
 \end{array}$$

A *somma* obtida é, como se vê, 18169. Exceptuando-se a *parcella* 4862, e effectuando-se a *somma* das outras, obtem-se 13307. Subtrahindo-se esta segunda *somma* da primeira, o resto 4862 é a *parcella* exceptuada na segunda *somma*; o que prova estar certa a addição. (LOBO, [s.d.], p. 19).

²⁹ “*Prova* de uma operação é uma segunda operação, que nos certifica si a primeira está ou não exata.” (LOBO, [s.d.], p. 19).

Da mesma forma, no estudo de subtração, também é dada a regra “Para tirar-se a prova da subtração”: somam-se o número menor com o resto; se o resultado for igual ao número maior, estará certa a operação.

Exemplo:

$$\begin{array}{r} 43256 \\ 12365 \\ \hline 30891 \\ \hline 43256 \end{array}$$

O resto obtido neste exemplo é 30891; somando-se este com o número menor 12365, obtém-se a soma 43256, igual ao número maior, o que prova estar certa a subtração. (LOBO, [s.d.], p. 19).

No estudo de multiplicação de números inteiros, o autor também aborda a Potenciação, definindo “[...] *potencia* de um número o produto de dois ou mais fatores iguais a esse número.” (LOBO, [s.d.], p. 25). Desenvolve o estudo dessa operação mostrando, através de exemplos, o número que representa o *grau* ou *índice* da potência; que denominações particulares recebem a segunda e terceira potências (*quadrado*, *cubo*); como se dá a escrita abreviada e qual é a primeira potência de um número qualquer.

No estudo da divisão dos números inteiros, Lobo ([s.d.]) apresenta três definições para esta operação:

Divisão é a operação que tem por fim, dados dois números, achar um 3º, que multiplicado pelo 2º, reproduza o 1º.

[...]

Divisão é a operação que tem por fim procurar quantas vezes um número dado contém outro, também dado.

Divisão é a operação que tem por fim repartir um número dado em tantas partes iguais, quantas são as unidades de outro, também dado. (LOBO, [s.d.], p. 29).

O capítulo I ainda tem como último item as “*Provas da Multiplicação e da Divisão*” (LOBO, [s.d.], p. 34). Para tirar-se a prova de uma *multiplicação*, divide-se o produto por um dos fatores, e no quociente aparecerá o outro fator, se a conta estiver certa. Para tirar-se a prova da *divisão*, multiplica-se o divisor pelo quociente, e junta-se o resto da divisão – se houver. O resultado deve ser igual ao dividendo, se estiver certa a conta.

A organização dos exercícios apresentados para cada operação estudada dos números inteiros segue uma mesma estrutura. Inicialmente, por meio de um questionário, são dadas várias perguntas sobre a teoria; após, são apresentados “Exercícios orais”; na sequência, exercícios envolvendo unicamente os cálculos das operações em estudo e, finalizando, problemas sobre a operação que estava sendo estudada, ou seja, adição, subtração, multiplicação e divisão.

Estes tipos de exercícios aproximam-se muito do que Butts (1997, p. 33) identifica como sendo de três categorias: “[...] exercícios de reconhecimento, exercícios algorítmicos e problemas de aplicação [...]” - os mais comuns entre todos os exercícios e problemas dos livros didáticos que são estudados nas escolas.

Os questionários e os exercícios orais podem ser nomeados por “[...] exercícios de reconhecimento [...]”, pois “este tipo de exercício normalmente pede ao resolvidor para reconhecer ou recordar um fato específico, uma definição ou enunciado de um teorema.” (BUTTS, 1997, p. 33).

Lobo, ao propor que se efetuem exercícios/cálculos para as operações aritméticas estudadas estaria, nesse sentido, desenvolvendo os chamados “[...] exercícios algorítmicos [...]”, tratando-se de “[...] exercícios que podem ser resolvidos com um procedimento passo-a-passo, frequentemente um algoritmo numérico.” (BUTTS, 1997, p. 34).

Os problemas, denominados “*problemas de aplicação*”, são os que envolvem algoritmos aplicativos. Para Butts (1997, p. 34), “[...] os problemas tradicionais caem nesta categoria, exigindo sua resolução: (a) formulação do problema simbolicamente e depois (b) manipulação dos símbolos mediante algoritmos diversos.”

Sendo assim, saliento que o que eu passo a ver como os “*exercícios de reconhecimento e os exercícios algorítmicos*” aproximavam-se daqueles desenvolvidos segundo o método mútuo. Lobo, ao apresentar na introdução do seu livro as *taboadas*, devido à necessidade dos alunos, na época, de memorizarem estes resultados e ao propor nesse ensino de Aritmética os questionários, os exercícios orais e os cálculos diretos, focados em repetições, com o objetivo de fixação desses conteúdos, estaria mantendo características que são também comuns aquelas presentes no ensino, segundo o método mútuo.

E, para destacar a importância desses exercícios no ensino da Aritmética da época, cito o comentário de Francisco Cabrita, escrito na sua carta-parecer apresentada no livro:

Os variados exemplos intercalados no texto com a respectiva explicação e um bem elaborado **questionário** que se destaca no fim de cada capítulo, muito aproveitarão de certo à creança, que depois de guiada por inteligente preceptor, tentar recordar por si parte das disciplinas anteriormente estudadas. (LOBO, [s.d.], p. vii). [grifo meu].

Assim como Trajano³⁰, Lobo ([s.d.]) também demonstra em seu livro didático a preocupação com aplicações da teoria a problemas do cotidiano.

Exemplos:

³⁰ Informações sobre esse autor encontram-se na página 57.

O monte Branco, a mais alta montanha da Europa, tem 4 815 metros; o monte Everest, na Asia, excede o monte Branco em 4 025 metros. *Qual é a altura do Everest?*

Quadro 15 – Problema 12. (LOBO, [s.d.], p. 14).

A Terra é 49 vezes maior do que a Lua; o Sol é 1.400.000 vezes maior do que a Terra. *Quantas vezes o Sol é maior do que a Lua?*

Quadro 16 – Problema 27. (LOBO, [s.d.], p. 28).

Portanto, os exercícios deste primeiro capítulo, assim como os demais propostos nesse livro didático, são caracterizados segundo estas três categorias, tendo estes problemas como traço característico o seu enunciado, que contém uma estratégia para resolvê-los. O desafio, então, será “[...] traduzir a palavra escrita para uma forma matemática apropriada, de maneira que algoritmos adequados possam ser aplicados.” (BUTTS, 1997, p. 35).

O capítulo II refere-se ao estudo das “*Fracções Decimales*”, sendo inicialmente definidas estas frações como “[...] números que representam partes da unidade, subdividida na razão decupla.” (LOBO, [s.d.], p. 42). O autor segue abordando a representação destes números, as denominações da parte fracionária até a 10ª ordem (*decimos-billionesimos*), a leitura e a escrita de uma fração decimal, propriedades e as quatro operações fundamentais. No item VI deste capítulo, “*Divisão das Fracções Decimales*” (LOBO, [s.d.], p. 49), a divisão é desenvolvida segundo 5 diferentes situações: divisão de uma fração decimal por um número inteiro; divisão de uma fração decimal por outra, que tenha menos casas decimais que a primeira; divisão de uma fração decimal por outra, tendo a fração divisor mais casas decimais do que a fração dividendo; divisão de uma fração decimal por outra, sendo o dividendo menor que o divisor; divisão de um número inteiro por uma fração decimal.

Neste capítulo, os exercícios são: questionário, leitura/escrita de frações decimais dadas e os exercícios de cálculo do tipo *algorítmico*; não são propostos exercícios orais nem *problemas de aplicação*. Portanto, é notado o interesse no estudo das frações decimais como preparação/suporte/pré-requisito para o que será desenvolvido no capítulo seguinte, capítulo III – “*Systema Metrico Decimal*”.

No início do capítulo III, o “*Systema Metrico Decimal*” é definido como “[...] a reunião de pesos e medidas que, obedecendo sempre á lei decimal, têm por base o **metro**.” (LOBO, [s.d.], p. 55). Segue apresentando as principais unidades desse sistema: metro (m), litro (l), grammo (g), franco (f), metro quadrado (mq), aro (a), metro cubico (mc), stereo (s). Cita também os múltiplos e submúltiplos decimais dessas unidades: Deca (D), Necto (H), Kilo (K), Myria (M); deci (d), centi (c), milli (m).

Nos tópicos Medidas de Comprimento, de Capacidade e de Peso, após destacar as respectivas unidades de medida fundamentais nesse sistema, assim como os seus múltiplos e submúltiplos, Souza Lobo apresenta ilustrações, como o metro dobradiço (Figura 11), com a intenção de possibilitar uma melhor compreensão das medidas estudadas.

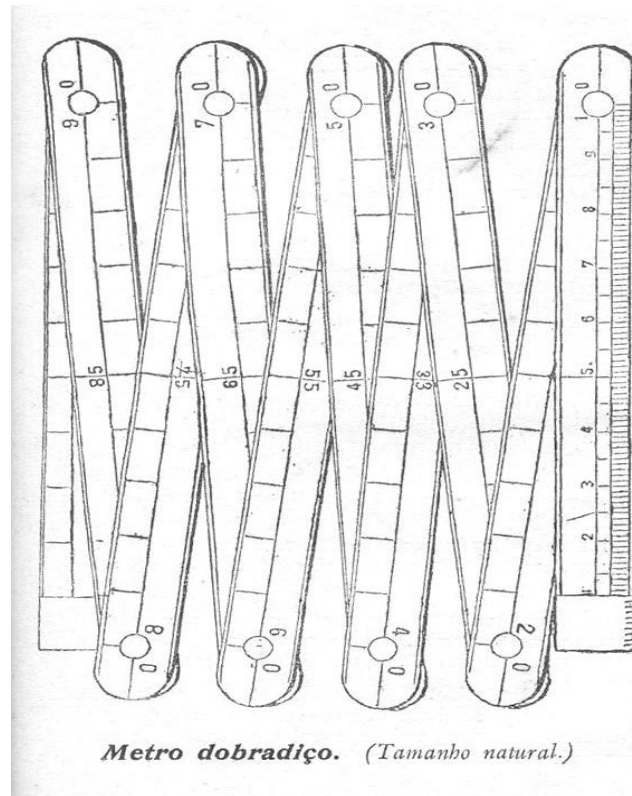


Figura 11 – Metro Dobradiço. (LOBO, [s.d.], p. 57)



Figura 12 – Decilitro Para Secos. (LOBO, [s.d.], p. 63)



Figura 13 – Decilitro Para Líquidos. (LOBO, [s.d.], p. 64)

Sobre Medidas de Valor, o autor destaca como unidade monetária o Franco, citando que “[...] o *franco* é uma peça de prata, que pesa 5 grammos.” Lobo ([s.d.], p. 64) também salienta que entre nós não foi adotada essa unidade de valor do sistema métrico decimal, prevalecendo ainda como unidade o *real*³¹ (moeda imaginária, servindo de base à formação de todas as outras).

Para o estudo das Medidas de Superfície, Souza Lobo novamente utiliza ilustrações. Para a compreensão da definição de *metro quadrado*, possibilitando também o entendimento sobre *aro* (principal medida agrária, correspondendo a um decâmetro quadrado), é dada a figura:

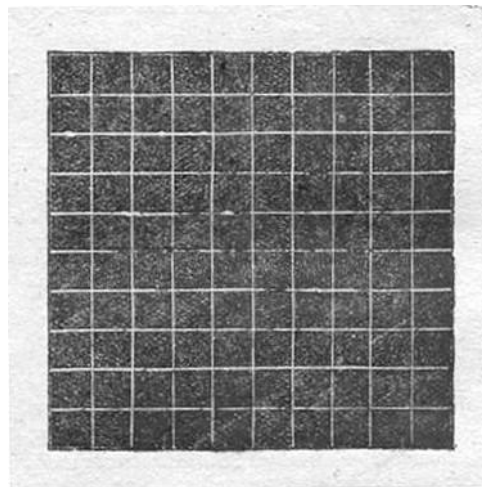


Figura 14 – Estudo do metro quadrado. (LOBO, [s.d.], p. 71)

³¹ Possivelmente o *real* (moeda imaginária), tenha prevalecido por não haver uma correspondência empírica com o *franco*, unidade monetária do sistema métrico francês.

Existe também uma ilustração para auxiliar o entendimento do metro cúbico.

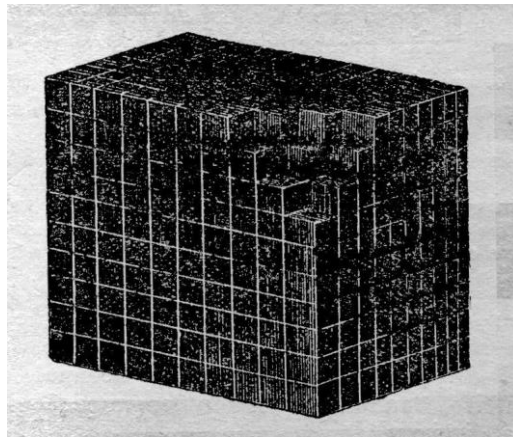


Figura 15 – Estudo do Metro Cúbico. (LOBO, [s.d.], p. 79)

No estudo das Medidas de Tempo, dois recursos são apresentados para a memorização dos meses com 30 ou 31 dias: a figura da mão esquerda fechada e um verso apresentado em nota de rodapé.



Figura 16 – Medidas de Tempo. (LOBO, [s.d.], p. 88)

Curiosamente, o verso apresentado acima também consta no livro “*Arithmetica Para Meninos*” (1854, p. 45), de Antônio Alvares Pereira Coruja. (COSTA, 2000, p. 95).

Após as Medidas Angulares, o capítulo é finalizado com a tabela do Sistema Métrico Decimal, seguida de 44 problemas de aplicação sobre as frações decimais.

Tabella do systema metrico decimal

Medidas	Unidades	Numero de unidades correspondentes a cada multiplo e submultiplo						
	1	10	100	1000	10000	0,1	0,01	0,001
Lineares.....	Metro	Decame- tro	Hectome- tro	Kilometro	Myriame- tro	Decimetro	Centime- tro	Millime- tro
Itinerarias.....				Kilometro	Myriame- tro			
Agrarias.....	Aro		Hectaro				Centi- aro	
De capacidade para seccos e liquidos.....	Litro	Decal- litro	Hectol- litro	Kilol- litro	Myrial- litro	Deci- litro	Centi- litro	Milli- litro
De peso.....	Grammo	Deca- grammo	Hecto- grammo	Kilo- grammo	Myria- grammo	Deci- grammo	Centi- grammo	Milli- grammo
Para lenha e ma- deira.....	Stereo	Deca- stereo				Deci- stereo		
		100	10000	1000000	100000000	0,01	0,0001	0,000001
De superficie...	Metro ²	Deca- metro ²	Hectome- tro ²	Kilome- tro ²	Myriame- tro ²	Decime- tro ²	Centime- tro ²	Millime- tro ²
		10 ⁴	100 ⁴	1000 ⁴	10000 ⁴	(0,1) ⁴	(0,01) ⁴	(0,001) ⁴
De volume.....	Metro ³	Decame- tro ³	Hectome- tro ³	Kilome- tro ³	Myriame- tro ³	Decime- tro ³	Centime- tro ³	Millime- tro ³

Figura 17 – Tabela do Sistema Métrico Decimal. (LOBO, [s.d.], p. 90)

A atenção pedagógica de Lobo ([s.d]), ao apresentar as ilustrações como possível recurso didático no estudo do sistema métrico decimal, pode estar relacionado à “formalização” deste conteúdo conforme o proposto na legislação para o ensino de Aritmética, segundo a lei 1157³². Também considero importante salientar que as figuras decímetro quadrado e decímetro cúbico (em tamanho natural) foram estabelecidas na legislação (1883) como atividades da 4ª classe de Aritmética, o que pode ter contribuído para o interesse de Souza Lobo em incluir ilustrações no seu estudo sobre metro quadrado e metro cúbico, conforme apresentado nas figuras 14 e 15. É possível que Souza Lobo também tenha incluído todas estas figuras no capítulo III do seu livro didático devido a outro importante fator: o interesse em desenvolver o ensino de Aritmética de acordo com o método intuitivo, método pedagógico que foi oficialmente estabelecido nessa Província em 1881, considerando que

Colocado em circulação nas últimas décadas do século XIX, por meio das exposições internacionais, dos congressos pedagógicos, dos relatórios oficiais sobre a instrução pública, dos compêndios de pedagogia e manuais de ensino, esse novo saber pedagógico desembarcou na realidade brasileira na bagagem de nossos intelectuais ilustrados, trazendo os elementos de renovação pedagógica de que estavam ávidos. Apesar de não se constituir em um saber desconhecido entre nós, foi somente a partir da década de 1870 que começou a figurar na legislação, nos debates educacionais, nos projetos de reforma da instrução pública, nos relatórios dos professores das cadeiras de primeiras letras, nas cadeiras da escola normal, nos jardins de infância, na imprensa periódica e educacional e nas conferências pedagógicas. Ganhando ênfase no decorrer da década de 1880, o método atingiu seu apogeu com as reformas republicanas da instrução pública, a partir de 1890, as quais consolidaram o ensino intuitivo na escola primária graduada, nos jardins de infância e na escola normal. (SCHELBAUER, 2006, [s.p.]).

³² Lei apresentada na página 58 desse trabalho.

Ao descrever e analisar os três primeiros capítulos do livro “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”, com relação à forma escolhida por Souza Lobo para apresentar a teoria e os tipos de exercícios propostos, assim como a relação feita desse estudo aos métodos de ensino da época, verifico que determinadas características se mantêm nos demais capítulos deste livro didático, o que me permite considerar que estes dados até aqui apresentados sejam suficientes para as relações que foram feitas. Destaco, porém, que o capítulo IV, “*Divisores dos Numeros*” (LOBO, [s.d.], p. 94) e o capítulo VI, “*Methodo de Reducção á Unidade*” (LOBO, [s.d.], p. 128) serão abordados no próximo item devido a relação destes à cartaparecer escrita por Francisco Cabrita.

4.2 NOME DE AUTOR

O nome de autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, ter um nome de autor, o facto de se poder dizer “isto foi escrito por fulano” ou “tal indivíduo é o autor”, indica que esse discurso não é um discurso quotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto. (FOUCAULT, 2001, p. 45).

Conforme já mencionado, tendo o interesse em analisar os discursos da masculinidade que circularam no livro didático de Matemática “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”, intenciono analisar de que maneira estes discursos fabricaram formas de masculinidade na Província de São Pedro do Rio grande do Sul no século XIX. Mesmo reconhecendo que o criador de um discurso “materializado” em um livro didático não é o seu autor, passo a apresentar algumas informações sobre José Theodoro de Souza Lobo, pois penso que assim seja possível compreender de que maneira, em que condições e segundo quais regras foi produzido, utilizado e valorizado o livro didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”, enquanto texto³³, já que:

[...] um nome de autor não é simplesmente um elemento de um discurso [...]; ele exerce relativamente aos discursos um certo papel: assegura uma função classificativa; um tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, seleccioná-los, opô-los a outros textos. Além disso, o nome de autor faz com que os textos se relacionem entre si. (FOUCAULT, 2001, p. 45).

³³ Entendo “texto” de acordo com o que tem sido empregado nas análises educacionais que se apóiam na perspectiva pós-estruturalista, ou seja, como “[...] uma gama ampla e diversificada de artefatos lingüísticos: um livro didático, uma lei educacional, um guia curricular, uma fotografia, uma ilustração, um filme, uma intervenção oral – docente ou discente – em sala de aula.” (SILVA, 2000c, p. 106).

4.2.1 JOSÉ THEODORO DE SOUZA LOBO: nome de autor

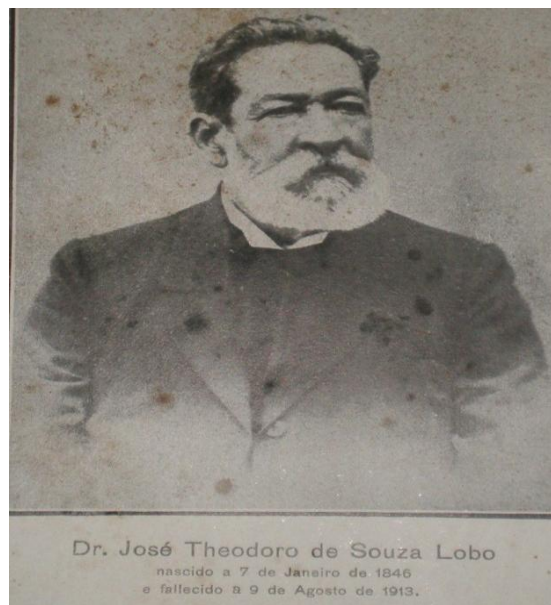


Figura 18 – Foto de Souza Lobo no livro *Primeira Arithmetica Para Meninos* (31. ed.)

José Theodoro de Souza Lobo nasceu em Porto Alegre no dia 7 de janeiro de 1846 e faleceu em 9 de agosto de 1913, nessa capital, com 67 anos, e [...] sua longa existência decorreu consagrada, com lustre e fervor, aos nobres misteres da instrução, já como mestre dos mais abalisados, ou como autor de magníficos compêndios de aritmética e geografia, há muito em uso nas escolas do país. (O CENTENÁRIO, 1946, [s.p.]).

Lobo ([s.d.]) fez seus primeiros estudos em Minas Gerais, no Colégio Caraça, iniciando sua carreira de educador enquanto ainda seminarista. Foi para o Rio de Janeiro e lá se formou engenheiro geógrafo pela Escola Central³⁴. Retornando a Porto Alegre, foi professor de Matemática elementar e superior, português, francês e latim no Colégio Gomes, professor e diretor do seu próprio colégio (Colégio Souza Lobo), professor de Matemática na Escola Normal, diretor geral da Instrução Pública na Província, diretor da Escola Normal, Inspetor de Ensino, autor de livros didáticos. Entre as suas várias obras didáticas, publicou “*Geographia Elementar*”. Em Matemática, publicou as obras: “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”, “*Segunda Arithmetica Para Meninos*”, “*Segunda Arithmetica*”.

Ao tempo em que no nosso país era exígua a nossa biblioteca didática e precária a contribuição dos livros estrangeiros, o saudoso Dr. José Theodoro de Souza Lobo elaborou a sua Aritmética, que constitui até hoje, decorridos 50 anos, a melhor obra prática de Matemática elementar. (RAMOS, 1943, [s.p.]).

³⁴ Em 1858, com o Decreto n. 2116, a Escola Militar da Corte passou a ser denominada Escola Central, mantendo “[...] o dilema de ministrar, em uma única instituição, os ensinamentos militar e civil”. (MOREIRA, [s.d., s.p.]).

Ao homenagear Souza Lobo pelo centenário de seu nascimento, caracterizou-o como homem de “[...] sólida cultura, inteligência fulgurante, ‘causeur’ admirável, alma generosa, sempre aberta a todas as solicitações [...] varão ilustre que prestou à nossa terra relevantes serviços.” (CENTENÁRIO, 1946, [s.p.]). Souza Lobo é patrono de uma das cadeiras da Academia Riograndense de Letras e tem na Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Lobo, fundada em 1914, o seu nome como homenagem.

De acordo com Ivo Corrêa Meyer, secretário de Educação e Cultura (CENTENÁRIO, 1946, [s.p.]), o professor foi um “[...] notável educador a quem todos devemos os fundamentos da cultura que assinala ao magistério Riograndense lugar de destaque nos quadros educacionais do Brasil [...]”, por ter sido ele:

[...] mestre de muitos mestres saídos da Escola Normal de Porto Alegre, inspetor dedicado e incansável numa época em que apenas escolas isoladas dispersas figuravam nos quadros da Diretoria de Instrução Pública, autor de livros que se tornaram clássicos no ensino primário do país, honrou sobremodo o magistério particular e público a que serviu. (CENTENÁRIO, 1946, [s.p.]).

Através dos escritos obtidos no jornal “*Correio do Povo*” da década de 1940, é possível verificar a importância e a valorização dada à pessoa, ao trabalho e à obra de Souza Lobo pela sociedade gaúcha no século XX.

Mas também encontramos esse reconhecimento nos pareceres que constam na sua obra “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”. Essa prática, comum nos livros didáticos do século XIX, era constituída de apreciações “[...] extraídas de jornais, revistas ou redigidas por inspetores credenciados ou professores reconhecidos por sua competência [...]” (SILVA, 2000a, p. 129), o que possibilitava uma maior legitimidade à obra. Por isso, esses pareceres eram anexados ao livro, após a folha de rosto.

Nessa obra de Souza Lobo, a apreciação inicial é dada através de uma carta-parecer escrita pelo professor Fernando Ferreira Gomes em 8 de janeiro de 1874. Segundo Gomes, esse “[...] livrinho de título modesto e à primeira vista de pouco valor [...]” iria “[...] prestar um grande auxílio ao ensino [...]”, já que (LOBO, [s.d.], p. v),

Com effeito, até hoje o professor via-se obrigado, logo depois das taboadas, ou a acceitar dos compendios existentes regras e definições pela maior parte incorrectas e defeituosas, ou a fazel-as escrever pelos alumnos, com grande difficuldade e prejuízo de tempo, a menos que não quizesse adoptar logo compendios mais desenvolvidos. A adopção, porém, desses compendios com numerosos exemplos e longas explicações, além de ser mais dispendiosa, tornava-se pouco proveitosa para creanças, que quase geralmente só aprendem o que se lhes ensina de viva voz. [...] Auguro, portanto, a V. S. o mais satisfactorio resultado para a nova obra que vai

publicar, assegurando-lhe da minha parte, e como prova da sinceridade das minhas expressões, que serei dos primeiros em admitil-a para uso dos alumnos do meu collegio. (LOBO, [s.d.], p. v).

Para compreender a força e o “poder” das palavras expressas nessa carta-parecer, considero pertinente conhecer um pouco sobre Fernando Gomes, para então compreender a sua função e entender o quanto essas palavras trouxeram legitimidade à obra que foi por ele analisada.

Fernando Ferreira Gomes, de acordo com sua bisneta Célia Ribeiro³⁵ (2007), nasceu em Porto Alegre em 10 de maio de 1830 e, com apoio financeiro de seu padrinho, teve a oportunidade de ingressar no curso de Engenharia na Real Academia Militar do Rio de Janeiro e assim intensificar o seu conhecimento em Matemática, sua matéria preferida. No entanto, devido a problemas com sua saúde e, posteriormente, com a morte do padrinho, ele concluiu somente o 1º e o 2º ano da Academia. Mesmo assim, com confiança em seus sólidos conhecimentos e com a experiência em ajudar colegas em dificuldades no curso, decidiu ser professor. Dessa forma, Gomes iniciou sua carreira em Vassouras (RJ), como professor e administrador em um colégio particular, o que o levou a considerar a possibilidade de abrir “[...] um estabelecimento moderno em Porto Alegre, onde o ensino era precário, e os métodos, retrógrados.” (RIBEIRO, 2007, p. 39). Com esse objetivo, aos 23 anos, retornou à Província do Rio Grande do Sul.

Inicialmente, em 1854, Gomes lecionou em uma escola particular e trabalhou em um jornal da capital. Também lecionou em uma aula (denominação dada como sinônimo de curso), chamada Aula de Instrução Elementar. No início dos anos 60, inaugurou o Colégio Gomes, escola particular para meninos que, em poucos anos, se tornou reconhecida por seu ensino diferenciado e por possuir excelentes professores, tornando-se a mais importante da Província, elevando o número de escolas particulares, conforme estatística apresentada no “*Appenso*” aos “*Quadros Estatístico*” e “*Geographico da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (1868)*”:

* Escolas públicas para o sexo masculino, 4, com 513 alunos; para o sexo feminino, 6, com 381 alunas.

* Escolas particulares para o sexo masculino, 9, com 536 alunos; para o sexo feminino, 7, com 337 alunas.

* Total de alunos nas escolas de Porto Alegre: 1 049 do sexo masculino e 718 do feminino. (RIBEIRO, 2007, p. 50).

Sabe-se que, nos três anos do curso fundamental, eram distribuídas as matérias: latim, francês, inglês, alemão, matemáticas (aritmética e álgebra), geografia, história e cronologia.

³⁵ Jornalista e colunista do jornal “*Zero Hora*”.

Nessa escola, a seleção dos livros didáticos adotados estava “[...] subordinada à Igreja, que, ligada ao Estado, exercia influência sobre o sistema escolar, obrigando o ensino de catecismo e história sagrada.” (RIBEIRO, 2007, p. 52). Entre as obras mais utilizadas nas aulas, estava o novo método de alfabetização de Roquette³⁶.

Além de professor e administrador de seu colégio, Gomes lecionava em outras escolas, entre elas, escolas femininas, como o Colégio Minerva. Participava de bancas examinadoras de final de ano e era também solicitado a dar pareceres sobre livros didáticos.

Estando havia muitos anos envolvido com a administração de seu colégio, em 1876, passou a pensar na possibilidade de fechar a escola, com a intenção de ministrar mais aulas e, com isso, ganhar mais; entretanto, “[...] doía-lhe fechar totalmente o Colégio Gomes.” (RIBEIRO, 2007, p. 73). Porém, antes de tomar a decisão de reduzir a escola, Fernando teve uma conversa com “[...] um bom amigo que lecionava português, francês, latim e matemática elementar e superior no Colégio Gomes [...]”, chamado José Theodoro de Souza Lobo. (RIBEIRO, 2007, p. 80).

Na ocasião, Lobo comentou com o amigo sobre o seu planejamento em abrir uma escola. Nessa oportunidade, também o convidou para lecionar no curso secundário, “[...] somando assim prestígio para o novo estabelecimento [...]”. (RIBEIRO, 2007, p. 80). Os amigos tinham como afinidades a formação, ou seja, o estudo desenvolvido na Real Academia Militar do Rio de Janeiro, o que atribuía confiança a um trabalho que daria certo. Os demais professores do curso secundário do Colégio Gomes também seriam convidados a trabalhar no Souza Lobo, “[...] dando continuidade à excelência de ensino.” (RIBEIRO, 2007, p. 80).

Com esse planejamento, em 24 de dezembro de 1876, o jornal *A Reforma* divulgou uma carta aberta de Fernando Gomes anunciando o fechamento de seu estabelecimento de instrução primária e secundária. Nessa edição, também foi divulgada matéria editorial sobre o novo Colégio Souza Lobo, localizado na Rua da Ponte³⁷, noticiando que o Colégio estaria instalado em Porto Alegre em 15 de janeiro de 1877, apresentando a seguinte citação:

Não podemos deixar de recomendar o Colégio Souza Lobo a toda província como um dos melhores e mais capazes de satisfazer o preparo dos seus alunos nos preparatórios para os cursos acadêmicos. O diretor, Sr. Souza Lobo, provector, ativo e habilíssimo professor, reúne todas as condições desejáveis para elevar o seu estabelecimento ao pé em que sempre esteve o Colégio Gomes, ao qual pode dizer-se que venha a substituir. (RIBEIRO, 2007, p. 82).

Como prova de confiança ao colégio e, conseqüentemente, ao amigo, Fernando Gomes

³⁶ Destaco a importância desse autor no que será abordado no próximo item (4.3, p. 85), “*A Inferiorização da Identidade Feminina*”.

³⁷ A Rua da Ponte atualmente é “[...] chamada de rua Riachuelo.” (RIBEIRO, 2007, p. 132).

levou, “[...] além de muitos alunos do Colégio Gomes, seu filho Emílio para completar os preparatórios para entrar na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.” (RIBEIRO, 2007, p. 82). Entre os alunos transferidos para o Colégio Souza Lobo, estava Antônio Augusto Borges de Medeiros, que, aprovado com distinção, teve o seu nome publicado pelo Colégio em anúncio de 17 de dezembro de 1880, salientando o êxito nas disciplinas: Geografia, ministrada por Fernando Gomes; História, ministrada por Apeles Porto Alegre; e Aritmética, ministrada por José Theodoro de Souza Lobo.

Foi dessa forma que Fernando Gomes organizou o fechamento de sua escola e contribuiu com seu amigo e colega de trabalho, manifestando que o Colégio Souza Lobo daria continuidade ao trabalho de qualidade desenvolvido por ele na Província em relação à educação de meninos, sendo este novo estabelecimento o substituto do Colégio Gomes e também o seu novo local de trabalho.

O fato de Lobo ter estudado na Escola Central, tornando-se engenheiro geógrafo, possibilitou-lhe o desenvolvimento de conhecimentos suficientes para, na época, com seu retorno à Província, desenvolver a atividade profissional como professor de Matemática no Colégio Gomes. Mas sua formação intelectual também possibilitou que ele atuasse em outras matérias na mesma escola. Conforme já mencionado, Lobo também se destacou em outras atividades educacionais, como professor e diretor da sua própria escola e também da Escola Normal, tendo sido inspetor de ensino e autor de livros didáticos. Toda essa dinâmica e envolvimento com o ensino, nesse período, levam-me a refletir sobre a sua importância para o desenvolvimento daquela sociedade, bem como sobre sua circulação nos diferentes níveis da elite que aqui se encontrava em formação. Nesse envolvimento, que também é dado em razão da sua amizade com Gomes, torna-se notória a sua legitimidade para enunciar discursos, devido a relações de poder que são estabelecidas nesse contexto, fabricando “verdades” a respeito da formação, da educação atribuída aos meninos nessa sociedade.

O mesmo reconhecimento e valorização são dados em carta-parecer por Francisco Cabrita, em outubro de 1883, à obra de Lobo. Nesse parecer, Cabrita afirma que “[...] está hoje por si mesma mais que recommendada à consideração dos que se dedicam à árdua tarefa da instrução primária, como util livrinho, pois em menos de 9 anos já atingiu à 8. Edição.” (LOBO, [s.d.], p. vii).

Essa obra foi inicialmente analisada em 1874, antes de sua publicação, por Fernando Gomes. Posteriormente, em 1883, ao recomendar esse livro didático, Cabrita divulga que sua análise foi feita de acordo com a 8ª edição. Considerando-se que o comum naquela época era uma única edição por ano, Cabrita permite-me supor que a 1ª edição desse livro didático tenha

sido realizada entre 1875 e 1876, período que coincide com o fechamento do Colégio Gomes e a abertura do Colégio Souza Lobo, diferentemente do que afirma Souza (2000, p. 131), que supõe “[...] que a primeira edição tenha ocorrido na década de 60 do século XIX.”

O fato de Fernando Gomes não fazer livros de seus textos³⁸, obrigando “[...] os seus alunos a anotar detalhadamente as aulas [...]” (RIBEIRO, 2007, p. 66) pode esclarecer o seu comentário quanto à economia de tempo obtida ao utilizar um material adequado, em sala de aula, com seus alunos. Somando a parceria desses dois conceituados professores, Gomes e Lobo, em um novo estabelecimento de ensino à utilização e valorização desse novo material didático, passo a compreender as grandes chances de sucesso que esse livro encontrou na sua adoção desde a primeira edição.

Portanto, se o número de edições que uma obra atinge revela o seu grau de aceitação em uma determinada sociedade (SILVA, 2000a), o livro “*Primeira Arithmetica Para Meninos*” foi exemplo de aceitação e sucesso, tendo atingido, em 1956, a sua 52. edição.

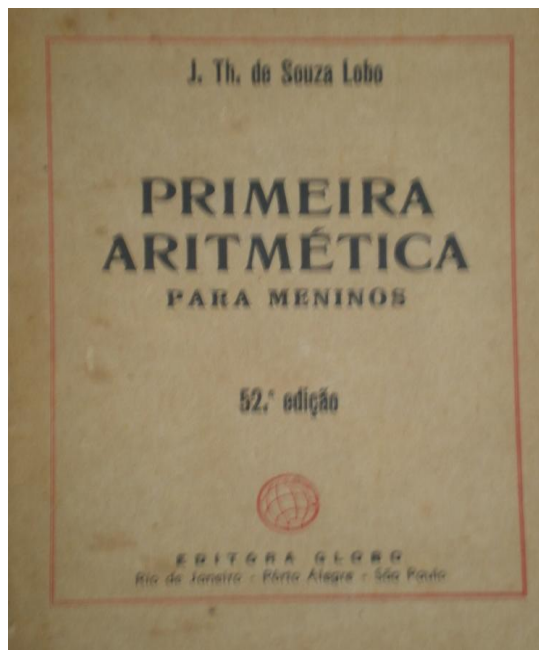


Figura 19 – Foto da capa do livro “*Primeira Arithmetica Para Meninos*” (52. ed.) - Créditos: Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Lobo

Além de elogios à obra, os pareceres também apresentam sugestões, como as destacadas por Cabrita (LOBO, [s.d.], p. viii),

Si me fosse, entretanto, estipulado o dever de apresentar da vossa “*Primeira Arithmetica Para Meninos*” uma nova edição, tomaria a liberdade de dar maior

³⁸ Há referência só ao “*Tratado da Divisibilidade dos Números.*” (RIBEIRO, 2007, p. 66).

desenvolvimento practico à – divisibilidade dos numeros, ampliando as suas multiplas e utilissimas applicações; eliminaria os quatro ultimos capitulos e sobre o titulo – Methodo de reducção á unidade - um dos mais fecundos da Arithmetica e mais proprio para exercitar a gymnastica intellectual da primeira infancia, trataria dos assumptos relativos àqueles capítulos, amenisando o final do estudo dessa imprescindivel sciencia com variadissimas questões aptas a serem abordadas por esse methodo elegante, facilimo, espontaneo e geral. (LOBO, [s.d.], p. viii).

Por não possuir edições anteriores ao parecer mencionado, não tenho como fazer a comparação direta entre as obras editadas antes e depois das sugestões apresentadas por Cabrita, mas é possível esclarecer que há nesse livro analisado um capítulo IV, (LOBO, [s.d.], p. 94) chamado “*Divisores dos Numeros*”, sendo nele abordados os conteúdos:

- §I. Preliminares (divisão exata; múltiplo; submúltiplo, parte alíquota, fator ou divisor).
- §II. Principaes caracteres de divisibilidade (critérios de divisibilidade por: 2; 3; 5 6; 9; 10; 11; 100; 1000).
- §III. Decomposição de um numero em factores primos.
- §IV. Maximo commum divisor.
- §V. Menor multiplo commum.

Após cada item, são apresentados exercícios correspondentes ao assunto proposto.

O, último, capítulo VI (LOBO, [s.d.], p. 128), denominado “*Methodo de reducção á unidade*”, apresenta os conteúdos:

- § I. Reducção á unidade applicada á regra de três (regra de tres simples; regra de tres composta)
- § II. Reducção á unidade applicada á regra de juros (juro, taxa, capital, tempo)
- § III. Reducção á unidade applicada á regra de desconto
- § IV. Reducção á unidade applicada á regra de sociedade (regra de sociedade simples; regra de sociedade composta)
- § V. Misturas – Ligas.

Novamente, após cada item de estudo do capítulo VI, são propostos problemas de aplicação sobre as regras estudadas.

Após o estudo de Misturas e Ligas, o autor propõe 66 problemas de recapitulação geral (LOBO, [s.d.], p. 153) envolvendo os conteúdos que foram tratados no livro didático, o que pode significar uma alteração desse material elaborado por Souza Lobo em relação à 8ª edição, após sugestão dada pelo parecer de Francisco Cabrita.

Finalizando, um apêndice sobre Metrologia (LOBO, [s.d.], p. 159) apresenta as medidas utilizadas na Província e uma tabela contendo a relação entre essas medidas e o sistema métrico francês em relação a: medidas de comprimento, medidas de capacidade, medidas de peso, medidas de superfície e medidas de volume. Para a compreensão sobre o modo de converter as unidades entre os sistemas de medida, uma observação final orienta a

forma dessa conversão de unidades.

Com essas informações, acredito que o livro “*Primeira Arithmetica Para Meninos*” tenha sido desenvolvido para orientar a educação/instrução de crianças do gênero masculino, considerando o interesse do autor em utilizá-lo no Colégio Souza Lobo, uma escola para meninos. Os conteúdos presentes nesse manual didático, mesmo sendo a 28ª edição, também apontam para essa finalidade, já que na década de 1870 alguns desses conteúdos a serem estudados “não eram para as meninas”, segundo a legislação sobre o ensino primário na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul.

4.3 A INFERIORIZAÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA

“Entre os dois sexos nada deve haver de comum senão as virtudes morais.” (ROQUETTE, 1997, p. 199).

Ao longo da história, distinções e expectativas relativas a meninos e meninas foram apontadas em diferentes campos de conhecimento, como também em distintas instituições sociais. Autores como Rousseau (século XVIII) e Michelet (século XIX) defenderam uma educação distinta em função do sexo; Rousseau acreditava que as mulheres não eram iguais aos homens, apenas seu complemento; Michelet acreditava que a mulher, para obter sua salvação, deveria fazer a “felicidade do homem”, tendo como dever sagrado amar e gerar. Esses autores atribuíam as desigualdades entre os sexos à essência, à natureza e ao instinto, o que justificava a aproximação da masculinidade com a razão e a ciência e a feminilidade com o sentimento e a moral (FELIPE, 2000).

No entanto, em contraposição à ideia de uma essência masculina ou feminina – natural, universal, imutável –, o conceito de gênero foi problematizado pelas estudiosas feministas no final do século XIX. Contudo, são as feministas anglo-saxônicas que, a partir da década de 70 do século XX, passam a utilizar o conceito de gênero no campo dos Estudos Feministas, distinguindo “*gender*” de “*sex*”, com o objetivo de negar o determinismo biológico que representa a diferença anatômica e fisiológica entre os sexos e acentuando, através da linguagem, que o gênero corresponde a uma construção social das diferenças baseadas no sexo (LOURO, 1997).

Essa perspectiva contrapõe-se à ideia de corpo como uma entidade biológica universal, pois nela o corpo é teorizado como uma construção sociocultural e linguística, produto e efeito de relações de poder. Dessa forma, é algo que se constrói no cruzamento entre o que

aprendemos a definir como natureza (ou biologia) e cultura, ou seja, na intersecção entre aquilo que herdamos geneticamente e aquilo que aprendemos quando nos tornamos sujeitos de uma cultura (MEYER E SOARES, 2004). Portanto, na perspectiva das relações de gênero, o que importa é problematizar os processos de construção ou formação histórica, linguística e social que são instituídos na formação de meninos e meninas (SOUZA, 1999).

Mesmo objetivando problematizar a constituição de masculinidades, também considero importante questionar/analisar os discursos que circulam nesse livro didático sobre a constituição de feminilidades, pois isso me possibilita uma melhor compreensão quanto às relações estabelecidas entre os gêneros. Acreditando que o livro “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”, que foi escrito com a intenção de apresentar um conhecimento matemático – Aritmética – especialmente para os meninos, também tenha participado dessa educação distinta em relação ao gênero, estabelecendo diferenças entre homens e mulheres, apresento inicialmente o que compreendo ter sido instituído como verdadeiro quanto à formação/constituição/construção feminina.

Nos “*Problemas de Recapitulação Geral*” (LOBO, [s.d.], p. 153), entre os 66 exercícios propostos, apenas dois envolvem uma identidade feminina. O primeiro apresenta a mulher como dona-de-casa, tendo como tarefa a costura; o outro, um trabalho de agulha.

Uma dona de casa tem duas peças de linho da mesma qualidade, uma das quaes tem 7^m,80 mais do que lhesahem a 4 fr. 55 cada uma (não entrando o feitio). Pede-se: 1^o) o comprimento de cada peça, 2^o) o preço do metro; 3^o) quantas camisas podem-se fazer com a maior; quantos metros leva uma camisa.

Quadro 15 – Problema 4

Para fazer uma coberta de crochet, composta de 20 quadrados, uma moça comprou algodão a 6 fr. 25 o kilogr. São precisos, para cada quadrado, dois novellos e meio de algodão, pesando cada um 50 grammos e o trabalho de 15 horas. *Em quanto importará a coberta, . sendo 0 fr. 07 o preço de uma hora de trabalho?*

Quadro 16 – Problema 54

Nos *Problemas de recapitulação sobre as quatro operações de inteiros* (LOBO, [s.d.], p. 38), entre os 60 exercícios propostos, somente dois apresentam uma identidade feminina, também realizando uma atividade manual.

Uma costureira mandou fazer 125 camisas, que lhe custaram 562\$500. *Por quanto deve ella vender a dúzia para ganhar 2\$000 por camisa?*

Quadro 17 – Problema 52

Uma senhora comprou 4 kilogrammos de lã a 2\$800 cada kilo; para fiar essa lã, pagou 300 rs. por kilo. Gastou 40 dias para fazer meias, que ella vendeu a 1\$500 o par. Com um kilogrammo faz 8 pares; *quanto ganhou por dia?*

Quadro 18 – Problema 59

Nos Problemas sobre frações decimais (LOBO, [s.d.], p. 91), dos 44 exercícios propostos, somente um refere-se à identidade feminina e está relacionado a uma atividade manual.

Deu-se a uma modista 7^m,59 de certa fazenda; esta tirou, para um vestido, 5^m,87. *Quantos metros restaram?*

Quadro 19 – Problema 28

Para Lobo destacar no seu livro didático determinados problemas relacionados às mulheres e suas respectivas atividades manuais pode significar que esse material esteja condizente com o proposto pela legislação estabelecida na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, no século XIX, pois essa legislação atribuía uma educação diferenciada para meninos e meninas. Na educação feminina, havia o interesse no desenvolvimento das habilidades voltadas às funções do lar, como os cuidados com o marido, os filhos, além dos trabalhos com agulha (ver capítulo 3 desta dissertação). Ao reforçar o discurso heteronormativo³⁹, mecanismos de controle e de regulação eram acionados para “garantir” às mulheres “modos de ser” de acordo com normas, regras e padrões sociais, promovendo a naturalização da heterossexualidade, que, concebida como normal, universal, natural, se torna o modelo a ser seguido. Em decorrência disso, as demais formas de sexualidade são compreendidas como fora da normalidade – anormais.

Da mesma forma, Roquette (1997), citado na epígrafe desta seção, também defendia uma educação distinta em função do gênero. Ele escreveu um manual de civilidade⁴⁰ chamado *Código do bom-tom ou regras da civilidade e de bem viver no século XIX*, que foi inicialmente publicado em 1845, em Portugal, contendo várias recomendações ou regras consideradas adequadas aos meninos e meninas na época. Para Roquette, de acordo com a publicação ampliada, de 1875, segundo Schwarcz,

[...] ensinar o ritual (de forma didática), para que ele interiorize e pareça cada vez mais “natural”, explicar como agir nas mais diferentes situações de convívio social

³⁹ Heteronormatividade significa o “[...] conjunto de normas, regras, procedimentos que regula e normaliza não apenas as identidades sexuais como também as identidades de gênero, estabelecendo maneiras usuais de ser, modos de comportamento, procedimentos determinados, atitudes específicas, dirigindo-os ao encontro do gênero/sexo oposto.” (SABAT, 2003, p. 68).

⁴⁰ Segundo Lília Schwarcz (ROQUETTE, 1997, p.11), este é um “[...] gênero literário dedicado às boas maneiras e comportamento [...] cujo propósito final é estabelecer regras e modelos de sociabilidade.”

são os objetivos do guia que, escrito em português, ganha leitores fiéis, também, em meio à nobreza recém-criada no Brasil imperial, com quem Roquette mantém contatos frequentes. (ROQUETTE, 1997, p. 16).

Para atingir esse objetivo, Roquette (1997, p. 26) estabelece, em cada capítulo, “[...] diferenças que separam o mundo dos homens do mundo das mulheres.” Para encaminhar seus ensinamentos, o autor apresenta-se no livro como um bom pai que, viúvo, decide educar seus dois filhos, um menino e uma menina, escrevendo algumas regras de civilidade consideradas por ele muito úteis no decorrer de uma vida. Mas esse é apenas um truque de Roquette. Ele é um cônego, o que significa que “[...] é o homem da Igreja quem instrui os leitores sobre a vida e os segredos do mundo.” (ROQUETTE, 1997, p. 16).

Tendo escrito várias obras⁴¹, sendo elas eclesiásticas, espirituais, de educação e de civilidade, e de livros didáticos adotados no Brasil, Roquette também era conhecido no Colégio Gomes⁴² tanto pelo seu método de alfabetização quanto pelo seu manual Código do bom-tom.

De acordo com Ribeiro (2007), Fernando Gomes foi um professor muito respeitado, tornando-se confidente e conselheiro dos seus alunos, devido à sua sólida cultura e também ao humor que inseria nas explicações, além de ser receptivo aos questionamentos dos meninos fora da classe. Outro motivo para essa aproximação era o método didático adotado pelo mestre, procurando sempre que possível ilustrar os ensinamentos com exemplos concretos, como ocorria nas aulas de geometria no espaço, em que o professor modelava figuras geométricas em pedaços de sabão.

Por isso, sendo Fernando Gomes membro da Sociedade Partenon Literário, fundada em Porto Alegre (1868), acredita-se que esse fato tenha repercutido no Colégio Gomes, incentivando o grêmio dos alunos da escola secundária a criar a Sociedade Fraternidade Escolástica, que teve em julho de 1875 o lançamento de sua revista mensal, *Aurora Literária*⁴³.

Da mesma forma como acontecia no Partenon Literário, os alunos também se reuniam na Sociedade Fraternidade Escolástica com a intenção de participar de diversas discussões. Entre os assuntos, havia um interesse especial pelas atitudes e comportamento, ou seja, as boas maneiras que deveriam ter na sociedade, pois, de acordo com a idade, os garotos

⁴¹ “Principais obras de autoria de J. I. Roquette” (ROQUETTE, 1997, p. 33); e as obras “*Dicionário da Língua Portuguesa*” e “*O Novo Secretário Português*” são citadas em Roquette (1997, p. 17).

⁴² Colégio de Fernando Ferreira Gomes, autor da carta-parecer escrita em 1883. (LOBO, [s.d.], p. vii).

⁴³ Entre os alunos que assinavam colaborações, estavam: Joaquim Francisco de Assis Brasil, Júlio de Castilhos, Amaro da Silveira, Arthur Candal, Sílvio Rangel, José Gomes Corrêa e Mendonça Lima, pessoas que se “[...] tornaram grandes destaques da política, do magistério, da diplomacia e do mundo dos negócios no Brasil.” (RIBEIRO, 2007, p. 69).

estavam se iniciando na vida social.

Segundo Ribeiro (2007), interessava especialmente aos alunos do Colégio Gomes, a partir do manual elaborado por Roquette (1997) conhecer qual o comportamento que deveriam ter os meninos nos bailes para causar boa impressão nas moças, tomando todo o cuidado necessário, pois “[...] a música, as luzes, a multidão de gente, os cheiros, o contato com pessoas de diferente sexo, causam uma espécie de embriaguez de que é necessário ter desconfiança.” (ROQUETTE, 1997, p. 152). A recomendação dada aos meninos no capítulo “*Dos Bailes*” (ROQUETTE, 1997, p. 147), além da vestimenta, por ser o baile a reunião mais nobre da sociedade, era cuidar as palavras na hora de convidar uma senhora para dançar, usando a palavra *honra* (*horneur*) e nunca a palavra *gosto* (*le plaisir*), e não dançar com a mesma senhora mais de duas vezes no mesmo baile. Após a dança, o conselho era acompanhar a dama ao seu lugar e agradecer a honra feita, perguntando se ela desejaria tomar alguma coisa.

Para a mesma ocasião, recomendações também eram feitas às meninas quanto ao comportamento. Quando convidada para dançar, a garota não deveria mostrar sua preferência a nenhum dos cavalheiros que fizessem o convite, mesmo sendo ele velho, feio, coxo, etc. Após a dança, a moça não deveria pedir nada ao cavalheiro com quem dançou, evitando assim toda e qualquer relação para com este; por isso, a orientação era: quanto menos palavras melhor, ou seja, nunca por vontade própria devem prolongar uma conversa.

Mas esse silêncio é imposto somente para com os cavalheiros. Com as senhoras e outras meninas, toda garota deveria ser amável, graciosa e fazer sempre o possível para ser agradável, evitando, no entanto, as mulheres que eram vulgarmente chamadas de escarñadeiras⁴⁴. As moças também deveriam aceitar e comer o que lhes fosse oferecido e, mesmo desejando outra coisa, não deveriam dizer ou manifestar essa vontade em momento algum.

Da mesma forma, ao tratar de outras situações, aquele manual também recomenda aos homens “[...] polidez e urbanidade [...]” e, às mulheres, uma fala suave e um ar reservado, de modo que “[...] o homem se distingue por sua fala inteligente e correta; a mulher, por sua atitude modesta e silenciosa.” (ROQUETTE, 1997, p. 26).

Ao dirigir-se em particular à filha, no seu capítulo 20, considerando-se para ela um “[...] intérprete de todos os homens [...]”, revelando à filha a verdade, o pai afirma que “[...] sisuda, modesta e recatada [...]” (ROQUETTE, 1997, p. 381) são os mais preciosos dotes de

⁴⁴ “Pessoas que gracejam, escarnecem, zombam durante as festas, das demais” (ROQUETTE, 1997, p. 157).

uma donzela. Para ele, as meninas e mulheres não deveriam estar nunca ociosas, por isso recomendava à filha “[...] se tiveres quintal, jardim, varanda, ou janelas de sacada em que possa haver vasos, muito folgarei de ver que as cultivas por tuas mãos: é uma inocente recreação que fica mui bem às meninas e senhoras.” (ROQUETTE, 1997, p. 394).

No caso de uma viagem, como uma estada no campo, o autor recomendava à filha levar um livro de botânica para obter conhecimento das plantas, árvores, flores, jardins e campos, além de uma obra de mão. Ao filho, a recomendação era levar “[...] papel, tinteiro e o mais que for necessário para escrever [...]”, além de alguns livros para manter o hábito literário. (ROQUETTE, 1997, p. 304).

Com todas essas recomendações aqui apresentadas, é possível perceber o quanto esse manual defende uma educação diferenciada em relação ao gênero, considerando que essa obra “[...] propõe o mais absoluto controle das emoções e sentimentos e ainda regula as propriedades de cada sexo [...]” (ROQUETTE, 1997, p. 27), proporcionando aos meninos superioridade e maior visibilidade social.

Em Porto Alegre, os colégios particulares femininos também apresentavam uma preocupação com o desenvolvimento desse ensino, ou seja, com uma educação que valorizasse as habilidades manuais femininas, de acordo com os anúncios desses trabalhos em jornais da época.

Conforme Ribeiro (2007, p. 77), o anúncio do Colégio Minerva⁴⁵, em 29/12/1867, no “*Jornal do Comércio*”, informou que as meninas haviam feito provas – leitura em prosa e verso, caligrafia, aritmética, geografia física e política e doutrina cristã – e também apresentou a classificação final de ano dos melhores trabalhos de agulha (um quadro e uma almofada de veludo). Nessa mesma edição do jornal, o Colégio Santa Isabel⁴⁶ também anunciou os trabalhos manuais feitos pelas suas alunas: costura, bordado de ponto cruz no fio, bordado branco e crivo, contas sobre vidro e papel, flores de cera, de lã com canutilho e de seda frouxa, crochê, tricô e tapeçaria.

No *Jornal do Comércio* de dezembro de 1868, D. Maria Teltcher anunciou o reinício das aulas do Colégio das Meninas, destacando que “[...] a diretora dispensa cuidados maternos para com as alunas do internato.” (RIBEIRO, 2007, p. 78). Essa professora “[...] preparava moças para serem prendadas esposas e mães de família, ensinando-lhes disciplinas variadas: geografia, história, cronologia, cosmografia e mitologia, português, francês, alemão,

⁴⁵ Era localizado na Rua da Bragança, nº 120. (RIBEIRO, 2007, p. 77).

⁴⁶ Funcionava na Rua da Igreja, 187, no casarão ao lado do Colégio Gomes, hoje chamada Rua Duque de Caxias. Esse colégio “[...] era dirigido pela professora Ponciana Guterres da Silva.” (RIBEIRO, 2007, p. 78).

inglês e italiano”. (RIBEIRO, 2007, p. 78). Para a escola, “[...] aprender piano, canto, pintura, dança e bordados fazia parte da formação de uma moça bem-educada.” (RIBEIRO, 2007, p. 78).

Ribeiro (2007) também informa que a Escola Norma, aberta em 1869, que foi inicialmente mista, preparava alunos/as para o exercício do magistério no ensino primário. Nela também havia um tratamento diferenciado entre meninos e meninas. De acordo com o estabelecido pelo Conselho de Instrução Pública, a aritmética mais avançada e a álgebra só seriam ensinadas aos meninos, sendo que as meninas aprenderiam trabalhos manuais no lugar desses conteúdos. Outra diferença era que os meninos entravam na escola pela porta principal, e as meninas, pela lateral, ao se dirigirem para as salas de aula, que eram separadas.

Mesmo o magistério sendo, na época, considerado a profissão ideal para a mulher, Fernando Gomes, ao educar as duas filhas⁴⁷, não pensou em dar-lhes formação para o magistério, “[...] mas um bom nível de instrução suficiente para torná-las mulheres esclarecidas.” (RIBEIRO, 2007, p. 79).

Assim, considerando os modos de dizer e ver a educação de uma época, noto que, produzidos e autorizados, os discursos que circularam no livro analisado posicionaram também as mulheres no lugar do privado – do doméstico –, salientando somente as suas habilidades manuais. A mulher, quando relacionada a uma atividade profissional, é apresentada como costureira, modista ou tecelã, ou seja, desempenhando atividades manuais que são desenvolvidas também no espaço doméstico e que não necessitam de um maior desenvolvimento intelectual, sendo “[...] atividades que permitem dar continuidade à função feminina na família.” (TONINI, 2002, p. 70). Devido ao determinismo biológico, a função materna e doméstica torna-se responsabilidade feminina. Com isso, as atribuições das mulheres passam a ser a “[...] execução e a supervisão de uma série de tarefas conhecidas como trabalhos domésticos”. (TONINI, 2002, p. 62).

A regularidade desses discursos que fixam a mulher nesse lugar específico, o espaço privado, possibilita a constituição de “verdades” sobre a identidade feminina, que se tornam naturalizadas.

No entanto, se as mulheres são “capturadas” por discursos que as posicionam em um espaço privado, o mesmo não acontece com os homens. A eles está reservado o espaço público e político, ou seja, o lugar do poder, o que faz com que as relações entre homens e mulheres estejam ligadas a uma hierarquia e, “fruto dessa hierarquia, as mulheres aparecem como algo diferente e inferior aos homens” (COLLING, 2004, p. 36). Por isso o livro

⁴⁷ Maria das Dores Gomes Marques (1858-1925) e Maria Olívia Gomes Pinto Ribeiro (1866-1943) (RIBEIRO, 2007, p. 128).

“*Primeira Arithmetica Para Meninos*” apresenta, através de seus problemas propostos, uma diferenciação de gênero, destacando a superioridade masculina. Dessa forma, o livro didático reforça a organização hierárquica da sociedade, colocando homens, mulheres e crianças em uma escala de prioridades e ganhos. Com isso, além de se ensinar a ser homem, ensina-se a organização social e nela o papel diretor do homem⁴⁸.

Nos *Problemas de recapitulação sobre as quatro operações de inteiros* (LOBO, [s.d.], p. 38), três problemas apresentam essa distinção de gênero.

São eles:

Em uma família, o pae ganha 10\$000 por dia, a mãe 5\$700 e o filho 4\$000. *Qual é o ganho total destas tres pessoas por dia?*

Quadro 20 – Problema 1

Em uma família o pae ganha 1\$000 por hora, a mãe 500 rs. e o filho 400 rs. *Qual o ganho total dessa familia em um dia em que o pae trabalha 10 horas, a mãe 7 e o filho 8?*

Quadro 21– Problema 20

Em uma grande fabrica estão empregados homens e mulheres, aquelles a 16\$500 por semana e estas a 10\$500. Com o pagamento de 24 dias de trabalho gastou-se a quantia de 23:940\$000, sendo 18:480\$000 com os homens. *Qual é o salário de cada homem por dia e de cada mulher, e quantos homens e quantas mulheres trabalham na fabric?*

Quadro 22 – Problema 56

Com esses enunciados, a superioridade dos homens sobre as mulheres é dada em relação à remuneração salarial, sendo o ganho recebido pelo homem, nos três casos, superior ao da mulher.

Para Colling (2004), o homem foi fixado no espaço público, também caracterizado como poder, política, cultura, razão, devido ao binarismo masculino/feminino. Por isso, “[...] homens e mulheres historicamente se situaram em pólos opostos [...]”, e essa oposição desigual entre homens e mulheres caracteriza “[...] a sujeição destas aos homens dentro de uma ordem aparentemente universal e igualitária.” (COLLING, 2004, p. 22).

Observo que os discursos presentes no livro didático, condizentes com os circulantes em um momento histórico na Província tendem a enunciar as identidades femininas como fixas, permanentes e essenciais – ou assim pretendem –, classificando-as pelo binarismo homem/mulher. Esses discursos hierarquizam uma identidade como positiva, natural, normal, única, através de relações sociais de poder que estabelecem como “verdade” que determinados lugares sociais sejam diferentemente ocupados por homens e mulheres. Tais

⁴⁸ Homem aqui é sinônimo de virilidade, de masculino.

discursos, produzidos e veiculados por meio de estratégias de poder/saber, colaboram com a inferiorização das mulheres, proporcionando visibilidade, destaque e privilégio à superioridade dos homens.

Nesse processo, fixar uma identidade implica operações de inclusão e exclusão, significa demarcar fronteiras, fazer distinções, separar “elas” e “eles”; se demarcar fronteiras significa classificar, neste caso, significará também hierarquizar, pois o processo de classificação é dado num mundo social que não é dividido de forma simétrica. Essa forma de classificação é estruturada em torno de oposições binárias, em que um dos termos é privilegiado, valorizado, positivo, natural, desejável, único, tomado como norma, e o outro é dado como inferior e desviante. Nesse contexto, considerando que “elas” e “eles” são claras indicações de posições de sujeito intensamente marcadas por relações de poder, questionar as identidades de gênero como relações de poder significa também questionar o binarismo em que as identidades se organizam (SILVA, 2006).

Sendo assim, por meio desse material didático, discursos participaram da constituição das identidades de gênero, determinando modos de “ser menina” e modos de “ser menino”. Essas identidades são construídas em relação, pois elas são *interdependentes*, ou seja, afetam umas às outras, apresentando-se como algo mais distinto e complexo que uma oposição entre dois pólos (LOURO, 1997).

O fato de esse livro didático mencionar a identidade feminina em apenas oito dos seus 374 exercícios analisados também me permitiu compreender o quanto esse material colaborou com a produção de um feminino como integrante de uma *cultura negada*, ou seja, com as mulheres pertencendo a um grupo humano que é recorrentemente excluído ou ganha pouca importância como membro constituinte de sua sociedade, por ocupar posição subalterna no quadro das estruturas socioeconômicas (SANTOMÉ *apud* TONINI, 2002, p. 58).

O livro “*Primeira Arithmetica Para Meninos*” utiliza como mecanismo/estratégia de poder o que denomino de silenciamento sobre as mulheres, garantindo uma certa invisibilidade feminina e, com ela, a manutenção da visibilidade, do poder e da ordem social masculina. Mesmo apresentando vários problemas relacionados à atividade de costura, citando tecidos e/ou materiais para a confecção de vestuário, Souza Lobo opta pela “identidade oculta” – uma pessoa, alguém – no lugar de citar uma identidade feminina no desenvolvimento dessas atividades.

Os homens, sujeitos que possuíam total visibilidade social – religiosos, filósofos, educadores, médicos, etc. –, “[...] desenvolveram argumentos que atingiram as mulheres”, de forma que os discursos produzidos, “incansavelmente repetidos, tiveram um efeito decisivo

[...]” sobre elas. (COLLING, 2004, p. 17). A vigilância, o controle e a regulação sobre esses discursos apontam que o governo sobre as mulheres foi exercido de forma rigorosa para que elas fossem determinantemente diminuídas, subordinadas, silenciadas, ocultadas, negadas, excluídas, pois;

[...] é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos. (FOUCAULT, 2007a, p. 33).

Dessa forma, as análises mostram que os discursos da feminilidade, presentes no livro didático, procuraram naturalizar um modo de ser mulher através de regimes de verdade que as posicionaram em um lugar específico – o privado. Através desses regimes de verdade, a constituição de uma identidade feminina é determinada, levando a mulher a ser reconhecida como modesta, silenciosa, frágil, suave, recatada...

Com a regularidade desses discursos, construídos em rede (livro, leis, manual de civildade, por exemplo), as identidades femininas também são construídas de acordo com relações de poder que determinam à mulher a função de cuidar da casa, dos filhos. Devido à sua baixa qualificação para o trabalho, oportunidades profissionais são completamente restritas. Foram também esses os saberes que, produzidos e veiculados através do livro didático de Matemática, foram apresentados aos meninos que utilizaram esse material para desenvolver o conhecimento de Aritmética. Com a Aritmética, aprendiam-se distintas posições para homens e mulheres, entre elas, a que mostrava a inferioridade da mulher para o trabalho.

4.4 A CONSTITUIÇÃO DA MASCULINIDADE

“Aos homens o espaço público, político, onde centraliza-se o poder”.
(COLLING, 2004, p. 15).

No livro didático analisado, foi percebida a grande visibilidade dada à identidade masculina em relação à feminina, já que foram mínimos os exercícios que se referiram às meninas/mulheres. Isso me possibilita problematizar, com apoio nesse material, os discursos da masculinidade.

A palavra “masculinidade”, derivada do termo latino *masculinus*, começou a ser “[...] utilizada apenas em meados do século XVIII, no momento em que se realizava uma série de esforços científicos no intuito de estabelecer critérios mais explícitos de diferenciação entre os

sexos.” (PETERSEN *apud* OLIVEIRA, 2004, p. 13). Em língua portuguesa, “masculinidade” está dicionarizada como “[...] qualidade de masculino.” (FERREIRA, 2008, p. 540). Essa palavra também pode ser entendida como a associação do adjetivo “masculino” ao sufixo nominal “-dade”, como “qualidade, modo de ser, estado ou propriedade”.

Relacionando os estudos de Veiga-Neto (1996) sobre disciplinaridade e Foucault (2007a) com relação à sexualidade, também compreendo que a palavra masculinidade “[...] surgiu só muito recentemente, para designar, entender e instituir como problemático aquilo que ela faz referência [...]” (VEIGA-NETO, 1996, p. 55), considerando que o termo admite outras implicações de acordo com a forma como vem sendo utilizado desde as últimas décadas do século XX.

O estudo sobre masculinidade surgiu com o movimento feminista moderno, na década de 1970, quando o gênero masculino era entendido como o “[...] papel masculino [...]”, ou seja, “[...] significava, essencialmente, um conjunto de atitudes e expectativas que definiam a masculinidade apropriada.” (CONNEL, 1995, p. 187). Dada a fragilidade desse conceito, que não permitia compreender questões complexas relacionadas ao poder, à resistência, à violência e à desigualdade, um novo referencial foi sendo desenvolvido.

Kimmel (1998), ao abordar a construção histórica dos significados de masculinidade, com relação ao gênero, pressupõe que as masculinidades são socialmente construídas e destaca que elas:

(1) variam de cultura a cultura, (2) variam em qualquer cultura no transcorrer de um certo período de tempo, (3) variam em qualquer cultura através de um conjunto de outras variáveis, outros lugares potenciais de identidade e (4) variam no decorrer da vida de qualquer homem individual. [...] são construídas simultaneamente em dois campos inter-relacionados de relações de poder – nas relações de homens com mulheres (desigualdade de gênero) e nas relações dos homens com outros homens (desigualdades baseadas em raça, etnicidade, sexualidade, idade, etc). [...] A masculinidade como uma construção imersa em relações de poder é frequentemente algo invisível aos homens, cuja ordem de gênero é mais privilegiada com relação àqueles que são menos privilegiados por ela e aos quais isto é mais visível. (KIMMEL, 1998, p. 105).

Esse autor trata da questão da invisibilidade como uma questão política, entendendo que os processos que dão privilégio a um grupo e não a outro são muitas vezes invisíveis àqueles que são os privilegiados. Nesse contexto, privilégio tem entre um de seus sentidos as relações de poder que são mantidas pela própria dinâmica da invisibilidade.

Dessa forma, se estudos abordam o gênero como variável de cultura para cultura, como um produto histórico, diferentemente de compreendê-lo como essencialista, inscrito na natureza, determinado por diferenças biológicas, a masculinidade também não pode ser

abordada pelo seu viés essencialista, “natural”. Entendendo que não existe uma única forma de viver a masculinidade, destaco a importância do contexto histórico e social nessa perspectiva de análise quanto aos discursos da masculinidade presentes no livro didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”.

Investigar os discursos da masculinidade significa também abordar a masculinidade hegemônica, investigando os discursos que constituem os sujeitos masculinos, discursos esses estabelecidos nas e pelas relações de poder. Conforme Machado (2007, p. x), “[...] o poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social, e como tal constituída historicamente.”

Miguel (2003, p. 9) a fim de melhor caracterizar esse modo personalizado de se conceber o construto sociológico prática social⁴⁹, acrescenta que:

[...] certas práticas sociais, por razões que podem ser investigadas, podem ser altamente valorizadas em determinados momentos e não em outros; mais valorizadas em determinados momentos do que em outros;
 certas práticas sociais, por razões que podem ser investigadas, podem ser altamente valorizadas em certos contextos e não em outros, ou mais valorizadas em certos contextos do que em outros;
 nem todas as práticas sociais realizadas num certo contexto e momento são igualmente valorizadas;
 não existem práticas sociais completamente desvalorizadas; para que uma prática social tenha existência social, ela precisa ser valorizada, ainda que pouco e por poucas pessoas ou segmentos sociais;
 por razões que podem ser investigadas, nem sempre os segmentos sociais que valorizam uma prática social são os que efetivamente a realizam ou promovem;
 por razões que podem ser investigadas, práticas sociais podem ser efetivamente realizadas ou promovidas por segmentos que as desvalorizam;
 práticas sociais não-legitimadas ou mesmo socialmente reprimidas por determinados segmentos sociais não são práticas desvalorizadas; pelo fato de terem existência social, são sempre práticas valorizadas por determinados segmentos sociais;
 todas as práticas sociais produzem saberes ou conhecimentos e/ou re-significam saberes e conhecimentos apropriados de outras práticas que lhe são contemporâneas ou não, que participam do mesmo contexto ou não”. (MIGUEL, 2002, p. 27-28).

Assim, ao entender que as masculinidades são constituídas nas relações sociais, ao pensar na forma como as identidades masculinas se constituíram socialmente, dirijo meu estudo para os discursos da masculinidade que foram produzidos, estabelecidos e veiculados através do livro analisado.

4.4.1 A Importância do Trabalho na Constituição da Masculinidade

Conforme proponho problematizar, cito Souza Lobo, que destaca no seu livro,

⁴⁹ Complementando o conceito inicial apresentado neste trabalho, no item 2.2.2.

predominantemente, através dos exercícios propostos, um ofício ou uma atividade profissional, atividades essas que eram desenvolvidas no Brasil no século XIX. É interessante referenciar, para posterior análise, os problemas:

Um professor contando no principio da lição quantos discipulos havia, achou 57 presentes e reconheceu que faltavam 18. *De quantos discipulos era a classe?*

Quadro 23 – Problema 5. (LOBO, [s.d.], p. 14)

Um negociante vendeu 3 metros de fazenda por 30\$000; depois vendeu mais nove metros por 64\$800 rs. e 8 metros por 67\$200 rs. *Quantos metros vendeu elle e que quantia recebeu?*

Quadro 24 – Problema 22. (LOBO, [s.d.], p. 15).

Um viajante fez no primeiro dia 18 kilom. de caminho, no dia seguinte 13 kilom. 7 hectom. e no terceiro dia tanto quanto nos dois dias precedentes. *Que distância percorreu elle no fim destes tres dias?*

Quadro 25 – Problema 27. (LOBO, [s.d.], p. 92).

Um trabalhador fez $\frac{5}{16}$ de uma tarefa; um outro $\frac{4}{15}$ da mesma e um terceiro $\frac{3}{14}$. *Que porção de tarefa está feita?*

Quadro 26 – Problema 1. (LOBO, [s.d.], p. 123).

Um barco de pesca ganhou 220\$000; desta quantia tiram-se 4 partes $\frac{1}{2}$ para o armador, 1 parte e $\frac{1}{2}$ para o patrão, 1 parte para cada um dos 6 marinheiros, $\frac{3}{4}$ de uma parte para o novato e $\frac{1}{2}$ parte para cada um dos dois grumetes. *Quanto terá cada um?*

Quadro 27 – Problema 45. (LOBO, [s.d.], p. 126).

Um homem começou uma empresa com o fundo de 25 contos de réis; 5 mezes depois associou-se-lhe um capitalista, entrando com 40 contos, e 6 mezes mais tarde outro capitalista concorreu com 60 contos. No fim de 2 annos, liquidou-se um lucro de 80 contos, que se deve repartir; sendo mais ajustado que ao empresario tocaria pela administração 5% do lucro total, além da sua quota proporcional ao fundo que empregou. *Pede-se a parte de cada um dos sócios.*

Quadro 28 – Problema 5. (LOBO, [s.d.], p. 149).

Um agricultor comprou dois pedaços de terra, um com 28 aros 25 centiaros, o outro com 34 aros 33 centiaros; o segundo custou-lhe 465 fr. Mais que o primeiro. *Qual é o preço de cada um dos pedaços?*

Quadro 29 – Problema 25. (LOBO, [s.d.], p. 155).

É possível perceber, pelos enunciados citados no livro, o quanto o trabalho esteve diretamente relacionado à constituição de masculinidade, pois foram apresentados vários problemas envolvendo atividades exclusivamente masculinas. As profissões citadas por Lobo estão relacionadas à ideia de força física, ação, agilidade, poder, cultura, razão ou *status* social, características que foram construídas socialmente como masculinas. São exemplos de

profissões: agricultor, obreiro, mestre de obras, empreiteiro, operário, negociante, moleiro, especieiro, livreiro, padeiro, ourives, viajante, empresário, professor, banqueiro...

Segundo Nolasco (1995), o trabalho está relacionado a uma das principais referências para a constituição da masculinidade, pois é ele que determina, define, estabelece a fronteira entre a vida pública e a vida privada, separando fortemente o “universo masculino” do “universo feminino”. É por isso que “[...] desde cedo os meninos crescem assimilando a ideia de que, com o trabalho, serão reconhecidos como homens [...]” (NOLASCO, 1995, p. 50), considerando-se que a formação, a orientação, a educação dos meninos no século XIX, estavam relacionadas à negação, ao oposto do que é definido como “mundo feminino” ou espaço privado. Nolasco (1995, p. 35) aproxima a condição de existência masculina à “[...] rotina contínua e uniforme de trabalho.” Pois, assim como ocorre a fusão mulheres e dona-de-casa, a “[...] mesma articulação acontece entre homens e trabalho: sem ele, um homem não pode se considerar como tal.” (NOLASCO, 1995, p. 54).

Colaborando com essa ideia, Pauchet (1934, p. 25) também recomenda aos pais que o programa de educação de seus filhos deva compreender tudo o que moral, física e materialmente lhe for útil na vida. Se o filho “[...] está a ler versos, queima-os e dá-lhe a biografia empolgante de um homem de ação: colono, marinheiro, explorador, comerciante, industrial, sábio, advogado, médico, apóstolo, etc.” Considero oportuno assinalar o quanto as atividades profissionais que foram destacadas por Lobo no seu livro parecem estar condizentes com a orientação dada acima, atribuída a um “homem de ação”, por Pauchet.

Ratificando a implicação teórica anterior, Viollet (1939) também acredita que o hábito do trabalho deveria ser inculcado no menino de forma a mantê-lo sempre ocupado, preparando-o também para o futuro,

[...] pois o trabalho deveria ser visto “como uma segunda natureza”, ocupando assim um dos eixos centrais na estruturação da masculinidade adulta. Aliada ao trabalho estava a perseverança, a competitividade, e o espírito empreendedor, aspectos tidos como fundamentais na estruturação da masculinidade hegemônica, bem sucedida, considerada como apropriada. (SOUZA, 2000, p. 163).

Felipe e Guizzo (2004) afirmam que ocorre uma severa vigilância em torno da masculinidade infantil por ela ser considerada uma espécie de garantia para a masculinidade adulta.

Destaco, então, que o rompimento de fronteiras de gênero aponta para uma classificação no campo da anormalidade, daí o empenho em garantir que os meninos se tornem homens “verdadeiros”, o que significa dizer homens que correspondam às formas

hegemônicas de masculinidade (SOUZA, 2000; LOURO, 2000). Consequentemente, a constituição dessa masculinidade se dará conforme um modelo masculino que é socialmente definido segundo discursos que estabelecem qual o ideal de masculinidade – o homem trabalhador – e que tipos de atividade deve ser desenvolvidos pelos homens.

A escolha de algumas profissões remete à ideia de força física, ou seja, ao suposto determinismo biológico. Outras estão relacionadas à construção de uma masculinidade em função do “[...] lugar de poder que os próprios homens exercem não somente em relação à mulher, mas também em relação aos seres masculinos que não se ajustam a seu arquétipo” (COLLING, 2004, p. 25).

4.4.2 Personalidades Históricas: um espaço masculino

Assim como proposto na obra de D’Avila⁵⁰, Souza Lobo também apresenta nesse livro didático os denominados “problemas instrutivos”, ou seja, problemas que apresentam outras informações, além daquelas necessárias para o desenvolvimento do exercício matemático.

Para posterior análise, destaco:

Luiz XIV começou a reinar em 1643 e morreu em 1715 com idade de 77 anos. *Fazer a somma dos algarismos de cada um destes numeros e ver si é ella diferente.*

Quadro 30 – Problema 8. (LOBO, [s.d.], p. 14).

A primeira cruzada deu-se no reinado de Felipe I, em 1096; e a sétima e última, no reinado de Luiz IX em 1270. *Quantos annos duraram as cruzadas?*

Quadro 31– Problema 29. (LOBO, [s.d.], p. 23).

A América foi descoberta em 1492 por Christovão Colombo; quer-se saber em 1912 *quantos annos faz do seu descobrimento?*

Quadro 32 – Problema 30. (LOBO, [s.d.], p. 23).

Nesses problemas apresentados, Souza Lobo inclui nomes de personalidades históricas, relacionando-os às suas marcantes realizações. Acrescento a esses nomes outros também citados no livro didático: Napoleão (imperador francês), Benjamin Franklin (jornalista, cientista, diplomata e inventor norte-americano) e Carlos Magno (rei, imperador). Correspondendo à constituição da sociedade masculina da época, as personalidades históricas apresentadas foram homens que tiveram êxito, poder e liderança na Europa e nos Estados

⁵⁰ Citado na página 54.

Unidos. Destaco também que, dos sete nomes citados, três constam na lista⁵¹ das 100 pessoas que mais influenciaram a humanidade, segundo Hart (1993), de acordo com o quadro apresentado por Chassot (2006). São eles: Cristovão Colombo (n. 9), Napoleão Bonaparte (n. 34) e Carlos Magno (n. 97).

Acredito que esses enunciados contribuíram para reforçar o poder político masculino, naturalizando o que era exclusivamente exercido pelos homens na sociedade brasileira do século XIX. Assim como o poder político, o conhecimento científico também foi apresentado no livro, por Souza Lobo, através do cientista Benjamin Franklin.

Ao assinalar a “quase ausência das mulheres na história da Ciência”, ainda nas primeiras décadas do século XX, é notório o trabalho desenvolvido por Chassot, que salienta a predominância masculina nessa área, o que torna a Ciência culturalmente definida como “[...] uma carreira imprópria para a mulher.” (CHASSOT, 2006, p. 27). Por esse motivo,

[...] houve, ainda no século XIX, aquelas que publicaram, por exemplo, seus trabalhos matemáticos com pseudônimos masculinos não apenas para merecerem créditos na Academia, mas até para conseguirem que eles obtivessem um lócus para virem à luz. (CHASSOT, 2006, p. 27).

Com apoio de Sedeño (1992), Chassot (2006) também colabora citando nesse seu trabalho mulheres que se destacaram, anteriormente ao século XX, na Matemática:

Maria Agnesi (1718-1799), destacada nos estudos de geometria, havendo uma curva que leva seu nome, Sophie Germain (1776-1831), autora de trabalho na teoria dos números e sobre a vibração em superfícies esféricas, Sonya Kovalevsky (1850-1891) é referência quando se explicam integrais e funções abelianas⁵², curvas definidas por equações diferenciais e a teoria das funções potenciais; Emmy (Amalie) Noether (1882-1935), que tem destaque por formulações matemáticas de diversos conceitos da teoria da relatividade e por seus trabalhos em operadores diferenciais e álgebra comutativa. (CHASSOT, 2006, p. 36).

Com essas observações, torna-se notório o quanto a Matemática foi valorizada como um campo de saber masculino, considerando-se o silenciamento e, com ele, a invisibilidade feminina nessa área de conhecimento. Devido ao interesse dos homens em se manter em seu lugar social, hegemônico, relações de poder são exercidas normativamente. O poder, nessas relações, “[...] permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso [...]” (FOUCAULT E MACHADO, 2007c, p. 8), naturalizando e reforçando o que foi construído

⁵¹ Nessa lista, apenas para uma exemplificação numérica, “[...] constam 98 nomes de homens e apenas dois nomes de mulheres: as rainhas Isabel, a Católica (n. 65), e Elizabeth I (n. 94).” (CHASSOT, 2006, p. 93).

⁵² O termo é em referência aos trabalhos de Niels Henrik Abel (1802-29), “[...] matemático norueguês que por primeiro demonstrou conclusivamente a impossibilidade de por processos elementares de álgebra geral equações com um grau maior que quatro.” (CHASSOT, 2006, p. 36).

socialmente.

4.4.3 Vinho Para os Fortes: uma bebida masculina

Curiosamente, o livro didático também apresenta, entre suas questões, atividades relacionadas ao consumo de bebida alcoólica: o vinho. Antes de citar os problemas que envolvem essa bebida, destaco o anúncio publicado na “*Revista do Ensino*”, de 1939, pois acredito que possa explicar a importância atribuída ao vinho, sendo ele considerado, na época, um alimento “valioso”.

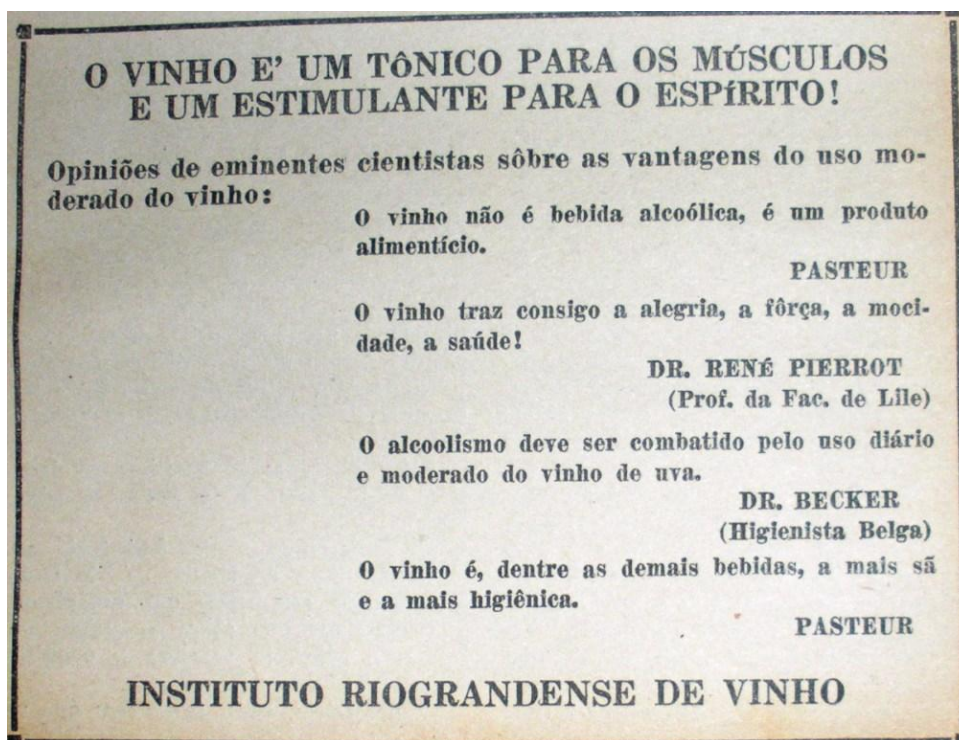


Figura 20 – Anúncio apresentado na “*Revista do Ensino*” (1939, p. 109)

Uma pessoa tem na adega tres barris de vinho: um contém 225 litros, outro 250 e o terceiro 285.
Quantos litros de vinho tem essa pessoa na adega?

Quadro 33 – Problema 10. (LOBO, [s.d.], p. 14).

Um homem poz de parte de 237 fr, 25 para comprar uma quantidade de vinho que durasse um anno, bebendo elle por dia uma garrafa. *Quanto deve elle pagar por cada garrafa* para que o preço não exceda á quantia reservada?

Quadro 34 – Problema 11. (LOBO, [s.d.], p. 91).

Em um internato ha 72 alumnos, que bebem cada um 0^{lit} , 45 de vinho por dia. Durante 45 domingos do anno, a metade dos alumnos está ausente, e durante 58 dias de ferias só $1/6$ fica no internato.
Qual é o consumo de vinho durante o anno?

Quadro 35 – Problema 59. (LOBO, [s.d.], p. 158).

Vimos anteriormente, conforme o livro didático analisado, que há destaque para questões envolvendo o consumo do vinho, pois essa era outra distinção atribuída à educação de meninos. Roquette (1997, p. 199), através do seu manual de civilidade "*Código do Bom-Tom, ou, Regras da Civilidade e de bem Viver no Século XIX*", recomendava às mulheres “[...] que não bebessem vinho nenhum até a idade de quarenta anos, a não ser que o médico recomendasse [...]”, sendo que aos homens era permitido “[...] três copos de vinho (e não mais que duas qualidades).” (ROQUETTE, 1997, p. 26).

Da mesma forma como o vinho, também ocorria uma diferença entre a alimentação dos homens e das mulheres em jantares entre pessoas da alta hierarquia. Aos homens, deveriam ser servidos os pratos de iguarias fortes e succulentas, guloseimas quentes, “[...] veação, lombo de vaca, presuntos de fiambre, assados com abundância.” (ROQUETTE, 1997, p. 209); à sobremesa, queijos, frutas confeitadas ou em calda de licor. Num jantar de senhoras, o contrário: guloseimas frias, peixe, caça fina, massas delicadas, verduras, cremes e doces delicados. (ROQUETTE, 1997).

Considerando-se que, inicialmente, eram os meninos da elite gaúcha os alunos do Colégio Souza Lobo, torna-se compreensível que circule esse discurso no livro analisado. Na época, Michelet (1995, p. 122) já afirmava: “[...] o vinho forte é para os homens e o leite para as crianças.”

4.4.4 Generosidade: o homem que tem dá ao que não tem

Lobo também não deixou de contemplar em seu manual didático o discurso da generosidade. Mesmo não havendo um grande número de questões envolvendo essa “qualidade”, cito dois problemas que me possibilitarão posterior problematização.

Uma pessoa reservou 37\$600 para dar a certo numero de pobres, devendo cada um receber 800 rs. Tendo faltado 11 pobres, *que quantia bastava para a distribuição?*

Quadro 36 – Problema 23. (LOBO, [s.d.], p. 39).

Dois amigos compraram bilhetes de loteria e convencionaram que, si ambos ganhassem, o que ganhasse mais, daria aos pobres o excedente do seu premio sobre o do outro. Ganharam: o primeiro os 2/7 do premio, o segundo os 4/17. *Qual será a parte dos pobres e qual será o resto do premio?*

Quadro 37 – Problema 124. (LOBO, [s.d.], p. 124).

De acordo com Sampaio (1939), a educação moral deve excitar e cultivar as boas inclinações, pois se entende que a melhor maneira de corrigir os “maus instintos” é

favorecendo os bons. Se, entre as várias qualidades de um homem, destaca-se a generosidade, ou seja, “[...] a grandeza d’alma que se solidifica em um ato superior de bondade para com os nossos semelhantes, mesmo os nossos inimigos [...]”, o autor orienta que este deva ser o primeiro hábito que “[...] o professor deve inculcar no caráter de seus alunos.” (SAMPAIO, 1939, p. 35). Da mesma forma, para Pauchet (1934, p. 226), a bondade é a mais bela das qualidades humanas, pois “[...] constitui a parte essencial da felicidade.”

Desse modo, com base nos quatro itens analisados, verifico o quanto o livro didático de Lobo contribuiu para fortalecer a idéia de uma educação diferenciada para meninos, evitando o quanto possível a aproximação destes com as ideias relativas ao “universo feminino”. Da mesma forma, acredito que, através desses discursos, significações de masculinidades tenham sido criadas, consolidando, privilegiando, hierarquizando também uma identidade masculina como “normal”, “correta”, “adequada”, “natural”, “única”, constituída a partir do homem branco, heterossexual, de classe média e cristão.

O distanciamento do “mundo feminino”, em combinação com características masculinas, como força, agilidade, ação, coragem, virilidade, conhecimento e razão, entre outras, remete à intenção de vigilância, controle, regulação com o objetivo de garantir que os meninos se aproximem da masculinidade chamada hegemônica. Considera-se que “[...] o padrão hegemônico implica heterossexualidade, características físicas bem definidas, atribuídas ao masculino e ao feminino, bem como atitudes e comportamentos igualmente demarcados.” (SABAT, 2003, p. 169).

Com isso, identidades masculinas foram fixadas através de discursos que posicionaram os sujeitos masculinos em um lugar público, determinando como sua função o trabalho. Através do trabalho, haveria a remuneração e a possibilidade de acumulação de riquezas. Por isso, no livro didático, são os sujeitos masculinos os proprietários de terrenos, empresas, etc., como também são os receptores de heranças distribuídas pelo pai, o provedor.

Destaco também que esses discursos estão articulados às relações de poder, que, na forma de rede, determinam no meio escolar, através do livro didático, leis, atos, regulamentos e manuais de civilidade, saberes que constituem verdades sobre modos de ser menino. Saliento que, na perspectiva adotada, o poder não é algo que se possui, não é fixo, centralizado, ou seja, não está em um lugar ou objeto específico.

Por isso, Foucault o concebe como uma relação; ele é móvel, fluido, capilar, estando em toda parte (SILVA, 2007). Dessa forma, ele se inscreve nos discursos, pondo em circulação os significados por ele produzidos como verdadeiros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desnaturalização dos fenômenos sociais – ou seja, tomá-los não como algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído – é um primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos. Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos. (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Ao longo deste trabalho, procurei identificar e analisar os discursos das masculinidades que circularam no livro didático “*Primeira Arithmetica Para Meninos*”. Articulando relações de gênero e poder, busquei compreender melhor como são produzidos e/ou postos em circulação os discursos que determinaram certos “modos de ser” menino. Ao desenvolver minha leitura sobre aquilo que compreendo terem sido os mecanismos e operações entre essas relações, proponho retomar e/ou destacar algumas considerações oriundas do exercício analítico-descritivo-analítico, aproximando o livro didático de outras fontes, como a legislação vigente na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul e o manual de civildade “*Código do Bom-Tom, ou, Regras da Civildade e de bem Viver no Século XIX*”, conhecido na sociedade sul-rio-grandense no século XIX.

Nesta trajetória de estudo, verifiquei que o livro didático analisado foi produzido intencionalmente para ser “explorado” por meninos, já que foi escrito por Souza Lobo, diretor e professor da sua própria escola, desenvolvida para o ensino de meninos. Através de minha análise, acredito que, por esse artefato cultural – material amplamente utilizado como recurso didático e de apoio e também como orientador de práticas pedagógicas – tenham circulado discursos que estabeleceram diferenças entre as identidades de gênero, demarcando fronteiras e posicionando os sujeitos.

Essa constatação se dá pela circulação de um discurso que estabelece que o único e “natural” lugar da mulher é o espaço privado, de forma que a sua função, o seu “destino” seja o de dona-de-casa, de esposa, de mãe, funções essas correspondentes à educação feminina da época. Por isso, o investimento nessa educação sempre esteve voltado ao desenvolvimento de habilidades domésticas e manuais, sendo estabelecida essa referência inclusive na legislação, já que uma atividade como corte e costura fazia parte do ensino, da formação de uma moça “bem-educada”, o que era reforçado pelo manual de civildade da época. Quando as mulheres eram relacionadas a uma atividade profissional, esta era também uma atividade manual (crochê, bordado, costura), já que era possível desenvolvê-la no espaço privado, mantendo atenção à sua função principal, a doméstica.

Consequentemente, dando ênfase a esse ensino e limitando o conhecimento matemático, ocorreu que as mulheres tiveram uma baixa qualificação para o trabalho e, com ela, a restrição quanto ao seu desenvolvimento profissional. Com isso, ocorreu a inferioridade profissional feminina, quando comparada com a atividade masculina, conforme o que foi exposto no material analisado. Tendo-se socialmente definido o lugar e a função das mulheres, possibilitou-se que características femininas também fossem estabelecidas, tais como: modesta, frágil, recatada, entre outras.

Com o estudo desenvolvido sobre relações de gênero, acredito que a identidade feminina tenha sido constituída como *cultura negada*, já que a mulher, nesse período, foi excluída ou teve pouca importância naquela sociedade, ocupando posição subalterna, de acordo com o quadro socioeconômico.

Ao analisar os discursos das masculinidades, constatei que os homens foram fixados no espaço público através da predominância de discursos que apresentaram a forte relação deles com atividades profissionais. A fusão homem-trabalho tornou-se uma das principais referências para a constituição dessa masculinidade, por ser o trabalho considerado a fronteira entre o espaço público e o espaço privado.

Também foram apresentados no livro somente nomes próprios masculinos e, entre eles, nomes de personalidades históricas, exemplos de pessoas com marcantes características atribuídas à masculinidade, como: guerreiro, conquistador, desbravador, líder, pessoas com forte poder político ou conhecimento científico.

Contribuindo para reforçar essas características, havia a diferença entre a alimentação masculina e a feminina, que no livro didático foi estabelecida pelo consumo do vinho. Essa bebida era reconhecida como um alimento masculino que proporcionava aos homens força, saúde, alegria e mocidade.

Esses discursos também estabeleceram hierarquias, que foram constituídas por relações de poder. Através destas, saberes foram produzidos e verdades foram estabelecidas, cristalizadas, fixadas, tornando-se assim naturalizadas. Com essas considerações, quero enfatizar que foram várias as estratégias, as táticas que historicamente foram se articulando para controlar, regular e “fabricar” os sujeitos masculinos durante o processo de ensino primário, segundo valores e supostas “verdades” dadas nessa sociedade.

Considero importante destacar também que o livro didático, através de um conhecimento matemático – Aritmética – desenvolvido para meninos, permitiu a circulação de discursos que contribuíram para a constituição de masculinidades. Ao dar visibilidade aos discursos presentes no livro, destaco a regularidade destes naquela sociedade, pois ganharam

legitimidade segundo o proposto na legislação, além da orientação estabelecida no manual de civilidade.

Desse modo, compreendo que esses discursos/práticas operam na constituição de pedagogias do gênero, ou seja, pedagogias que ensinam modos de ser homem e de ser mulher em uma determinada sociedade. No contexto estudado, além de Aritmética, o livro didático, tomado como um “empreendimento” pedagógico, também ensinou o menino (branco, classe média, heterossexual, cristão) a ser um homem trabalhador, provedor, generoso, possuidor de um conhecimento científico matemático; homem esse que irá casar e constituir uma família também digna, honesta, generosa, pois a sua união será com uma mulher (branca, classe média, heterossexual, cristã) honesta, bondosa, trabalhadora/doméstica, que saberá cuidar da casa, dos filhos, da família. Dadas essas constatações, verifico o quanto o livro didático permite, através dos discursos que por ele circularam, naturalizar uma sociedade de modo que a verdade produzida seja a de que o homem é superior à mulher e à criança.

Portanto, com este estudo, noto que a Matemática é uma disciplina generificada. Dadas as estratégias pedagógicas do ensino de Matemática, como a régua métrica usada na construção civil e a mão apresentada para a compreensão dos meses do ano com 30 ou 31 dias, manifestam-se claramente elementos de gênero priorizando a masculinidade, o que possibilita analisar essas estratégias de ensino e sua relação na produção de sujeitos-homens.

Sendo assim, questiono se teriam todos esses saberes favorecido o enorme sucesso desse livro didático analisado, por várias décadas, ainda no período Republicano. Com essa questão, penso ser interessante confrontar esse livro com outros livros didáticos de Matemática do mesmo período estudado, considerando os discursos nele veiculados e analisados.

Ao conhecer os saberes que circularam através dos discursos presentes no livro didático, reconhecendo que foram produzidos por meio de relações de poder, penso ser possível repensar a prática pedagógica em sala de aula, estando apoiada em um conhecimento histórico e nos respectivos significados que foram produzidos socialmente.

Tendo, no início desta pesquisa, o interesse em repensar minha prática pedagógica, cito a importância da Universidade neste meu processo de formação continuada, possibilitando-me refletir sobre meu próprio trabalho, através de um aprofundamento teórico nas áreas abordadas, de maneira a perceber o livro de Matemática não como um material neutro, composto somente por um discurso científico-matemático. Com esta pesquisa, passo a compreender o livro didático – em sua estrutura fechada e previsível – como um possível manual regulado por discursos que possibilitam uma educação distinta em função do gênero,

implicando, através das diferenças, desigualdades em relação ao gênero. Com esta reflexão, acredito também que seja possível não somente reconhecer, mas compreender as formas através das quais tais desigualdades são fabricadas, aprendendo, nestes tempos pós-modernos, que:

[...] a verdade é plural, que ela é definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário, provisório. [...] Precisamos, enfim, nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições. É possível, então, que a história, o movimento e as mudanças nos pareçam menos ameaçadores (LOURO, 2008, p. 51).

Destaco também a importância da Universidade na formação inicial de professores, assim como a abordagem dos estudos que envolvem as temáticas desenvolvidas nesta dissertação, considerando que a existência social de certas práticas demonstra que estas são sempre valorizadas por determinadas comunidades, produzindo saberes ou conhecimentos. Pensando que, no século XIX, havia a dificuldade de as professoras desenvolverem conteúdos matemáticos nas escolas femininas devido ao fato de estes conteúdos não serem estudados por elas no curso de formação (Escola Normal), noto que a inexistência de uma prática também está articulada a consequências.

Se masculinidades e feminilidades são construções histórico-sociais e se o livro didático de Matemática não se restringe a um material constituído somente por conteúdos, pois nele discursos são produzidos e veiculados, acredito na importância do desenvolvimento de novas pesquisas sobre essas temáticas, através dos livros didáticos atuais. Conforme foi noticiado no jornal "*Zero Hora*" (GONZATTO, 2009), há um número crescente de escolas que seguem o chamado ensino estruturado, apoiando-se em manuais:

Na rede particular, um número crescente de estabelecimentos adota apostilas em que o conteúdo a ser ministrado pelos professores é padronizado e dividido em lições que devem ser dadas em períodos determinados do ano letivo. Na rede pública estadual, o número de turmas da 1ª série do Ensino Fundamental que utilizam materiais didáticos padronizados deverá saltar de 200 para 1,3 mil – um crescimento de seis vezes e meia. (GONZATTO, 2009, [s.p.]).

Por isso, se na contemporaneidade a identidade é dada como fluída, plural, pergunto-me se estes manuais estariam permitindo a circulação de outro discurso, o da diversidade, produzindo verdades, fabricando sujeitos. Da mesma forma, se através do livro didático discursos de caráter legislativo estão sendo veiculados, ele estabelece mecanismos que produzem um determinado modo de ser sujeito. Sendo assim, também questiono se haveria a

possibilidade de analisar estes discursos apoiada em outro conceito foucaultiano, a governamentalidade, por compreender que técnicas de governo estão articuladas à produção e regulação de sujeitos, portanto, implicadas na constituição de subjetividades.

Com esses questionamentos, ou seja, com uma “mente” ainda “indagadora”, mesmo não apontando prescrições, finalizo esta dissertação acreditando na possibilidade de que outros educadores realizem, no simples ato de abrir e utilizar o livro didático, as mais variadas problematizações, entre elas, as relacionadas à perspectiva de gênero. Assim como Meyer (2008), também acredito que novas pesquisas sobre essa perspectiva possibilitem:

[...] não só discutir e repensar nossa inserção social como mulheres e homens e como profissionais da educação, mas [...] contribuir, efetivamente, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, não só ao que se refere ao gênero, mas em todos os seus níveis e relações (MEYER, 2008, p. 25).

REFERÊNCIAS

ARRIADA, Eduardo. **A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**: a desoficialização do ensino público. Porto Alegre, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

ARRAIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar. **Leis, Atos e Regulamentos Sobre Educação no Período Imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**. Brasília: INEP, MEC, SBHE, 2004. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BFAB25D76-35DA-4BAF-9F96-05CCB1FEC1F9%7D_Rio%20Grande%20do%20Sul.pdf. >. Acesso em: 13 ago. 2008.

BELLO, Alexandre Toaldo. **Sujeitos Infantis Masculinos**: homens por vir? Porto Alegre, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BASTOS, Maria Helena Camara. O Ensino Mútuo no Brasil (1808-1827). In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). **A Escola Elementar no Século XIX**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. P. 95-118.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e Conhecimento Histórico**: uma história do saber escolar. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BRASIL, Raquel. **Mensagem do Livro**. s.n.t.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Discursos, Infância e Escolarização: caminhos que se cruzam. In: Rosa Maria Hessel Silveira (Org.). **Cultura, Poder e Educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: ULBRA, 2005. P. 185-196

BUTTS, Thomas. Formulando problemas adequadamente. In: KRULIK, Stephen; REYS, Robert E. **A Resolução de Problemas na Matemática Escolar**. São Paulo: Atual, 1997. P. 32-48.

CÂMARA, Adriane Peixoto. **Gênero e Sexualidade na Revista Sexy**: um roteiro para a masculinidade heterossexual. Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARDOSO, Tereza Maria Fachada. Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823-1840). In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). **A Escola Elementar no Século XIX**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. P. 11-143.

CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Quem Mora no Livro Didático?**: representações de gênero nos livros de Matemática na virada do milênio. Dissertação (Mestrado) – Programa de

Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Curitiba, 2005.

O CENTENÁRIO do nascimento do prof. José Teodoro de Souza Lobo. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 06 jan. 1946. [s.p.]

CHASSOT, Attico. **A Ciência é Masculina?: é sim, senhora!** São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

COLLING, Ana. A Construção Histórica do Feminino e do Masculino. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues (Orgs.). **Gênero e Cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 13-38.

CONNEL, Robert W. Políticas da Masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

COSTA, Glaucia M. Loureiro da. **Os Livros Didáticos de Matemática no Brasil do Século XIX**. Rio de Janeiro, 2000. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Programa de Pós-Graduação, Departamento de Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma Agenda Para Jovens Pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 143-156.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos Olhares na Pesquisa em Educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 7-11.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **LDB: lei de diretrizes e bases da educação (lei 9.394/96)**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

DUARTE, Constância Lima. A Ficção Didática de Nísia Floresta. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira et al. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 291-324.

ESCOLA carioca dá a fórmula do melhor ensino médio do país. **Zero Hora**, Porto Alegre, 6 abr. 2008. Geral, p. 42.

ESCOLA Estadual Souza Lobo. s.n.t.

FELIPE, Jane. Gênero e Sexualidade nas Pedagogias Culturais: implicações para a educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. **Resumo**. Caxambu: ANPED, 1999. P. 235.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca S. Entre Batons, Esmaltes e Fantasias. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. P. 31-40.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa dicionário: revisado conforme acordo ortográfico. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008. P. 540.

FIGLIUZZI, Adriza. **Homens Sobre Rodas**: representações de masculinidades nas páginas da revista Quatro Rodas. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade** : a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2007a. V. 1

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 231-249.

FOUCAULT, Michel; MACHADO, Roberto Cabral de Melo. **Microfísica do poder**. 24. ed. São Paulo: Graal, 2007c.

FOUCAULT, Michel. O que é um Autor? In: FOUCAULT, Michel. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. V. 3, p. 264-298.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petropolis: Vozes, 2007b.

FRANCO, Sérgio da Costa. **Gente e Espaços de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

FREITAG, Bárbara. **O Livro Didático em Questão**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

GIOLO, Jaime. **O Ensino Mútuo no Rio Grande do Sul**. In: BASTOS, Maria Helena Camara, FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. P. 217-238.

GONZATTO, Marcelo. O X da Educação : seguir ou não a apostila, eis a questão. **Zero Hora**, Porto Alegre, 25 fev. 2009. N. 15890. Disponível em: <<http://www.lasallecaxias.com.br/zhp df/Seguir.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

HALL, Stuart. Quem Precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petropolis: Vozes, 2000. P. 103-133.

IMENES, L.M.P. **Um Estudo Sobre o Fracasso do Ensino e da Aprendizagem Da Matemática**. Rio Claro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 1991.

KIMMEL, Michael. A Produção Simultânea de Masculinidades Hegemônicas e Subalternas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 4, n. 9, p. 103-117, out.1998.

LESAGE, Pierre. A Pedagogia nas Escolas Mútuas do Século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. P. 9-24.

LINS, Ana Maria Moura. O Método Lancaster: educação elementar ou adestramento?: uma proposta para Portugal e Brasil no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. P. 73-93.

LOBO, José Theodoro de. **Primeira Arithmetica Para Meninos**. Porto Alegre: Selbach & Cia, [s.d.].

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Portugal: Porto, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Produzindo Sujeitos Masculinos e Cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. P. 83-107.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 9-27.

MEYER, Dagmar Estermann.; SOARES, Rosângela. Corpo, Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. P. 5-16.

MICHELET, Jules. **A Mulher**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MIGUEL, Antonio. O Projeto de Disciplinarização da Prática Social em Educação Matemática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2003. P. 6-24.

MONTEIRO, A.; POMPEU JUNIOR, G. **A Matemática e os Temas Transversais**. São Paulo: Moderna, 2001.

MOREIRA, Heloi José Fernandes. **A Escola Politécnica da UFRJ**. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/redememoria/poli.html>>. Acesso em 22 jun. 2009.

NASCIMENTO, Evando B. Texto, Textualidade, Contexto. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Rediscutir Texto, Gênero e Discurso**. São. Paulo: Parábola Editorial, 2008. P. 109-131.

NOLASCO, Sócrates A. **O Mito da Masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **A Construção Social da Masculinidade**. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

PAUCHET, Víctor. **Os Filhos**: sua preparação para a vida. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934.

PORTOCARRERO, Vera. Práticas Sociais de Divisão e Constituição do Sujeito. In: RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 281-295.

RAMOS, Oscar de Oliveira. O Grande Educacionista. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 1943. [s.p.]

RIBEIRO, Anilda Inês Miranda. Mulheres Educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira et al. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 79-94.

RIBEIRO, Célia. **Fernando Gomes**: um mestre no século XIX. Porto Alegre: L&PM, 2007.

ROQUETTE, J.I. **Código do Bom-Tom, ou, Regras da Civilidade e de bem Viver no Século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SABAT, Ruth. **Filmes Infantis e a Produção Performativa da Heterossexualidade**. Porto Alegre, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SAMPAIO, Maria Josefina Moreira. **Observações Sobre e Ensino Primário**. Revista do Ensino, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 34-36, set. 1939.

SAVIANI, Dermeval. As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira: Disponível em: < www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em 22 jun. 2009.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **Verbete**: método de ensino intuitivo. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_de_ensino_intuitivo_2.htm>. Acesso em: 9 maio 2009.

SEFNNER, Fernando. **Derivas da Masculinidade**: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. Porto Alegre, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, Circe Mary Silva da. O Livro Didático de Matemática no Brasil do Século XIX. In: FOSSA, John A. (Org.). **Facetas do Diamante**: ensaios sobre educação matemática e história da matemática. Rio Claro: SBHM, 2000a.

SILVA, Rafael Moreira da. **Textos Didáticos**: crítica e expectativa. São Paulo: Alínea, 2000b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. P. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000c.

SOUZA, Jane Felipe **Governando Mulheres e Crianças: jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX**. Porto Alegre, 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2000.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades Capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de Geografia**. Porto Alegre, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2002.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A Aritmética na Escola de Primeiras Letras: os livros de aprender a contar no Brasil do século XIX. **Unión: revista iberoamericana de educação matemática**, [Canarias], n. 7, p. 71-81, 2006.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Uma História da Matemática Escolar no Brasil (1730-1930)**. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2002.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A Matemática do Ensino Mútuo no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. P. 271-280.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **A ordem das Disciplinas**. Porto Alegre, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Cultura, Culturas e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIOLLET, J. A Educação do Menino até Cinco Anos. **Revista do Ensino**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 120-123, out. 1939.

VITELLI, Celso. **Jovens Universitários e Discursos Sobre Masculinidades Contemporâneas**. Porto Alegre, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O Método Intuitivo e a Percepção Sensorial Como Legado de Pestalozzi Para a Geografia Escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago. 2005.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. **Dos Antigos Pesos e Medidas ao Sistema Decimal**. Belém: SBHMat, 2009.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. **Livros Didáticos Como Fontes Para a Escrita da História da Matemática Escolar**. Guarapuava: SBHMat, 2007a.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. **Por uma Nova Arithmetica**: o sistema métrico decimal como um saber escolar em Portugal e no Brasil Oitocentistas. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007b.

WALKERDINE, Valerie. Ciência, Razão e a Mente Feminina. Tradução de Francisco Egger Moellwald, Maria Aparecida Hilzendeger e Samuel Edmundo López Bello. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2007

WALKERDINE, Valerie. **Counting Girls Out**: girls and mathematics. New Edition, Falmer Press, 1998.