



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA – PPGEduCIMAT**

LORRAYNE FERREIRA DOS SANTOS DE PAULA

**MATEMÁTICA E DOCÊNCIA FEMININA: DESCORTINANDO ALGUNS
ASPECTOS EMBLEMÁTICOS ENVOLTOS ÀS RELAÇÕES DE PODER**

SEROPÉDICA

2023

**MATEMÁTICA E DOCÊNCIA FEMININA: DESCORTINANDO
ALGUNS ASPECTOS EMBLEMÁTICOS ENVOLTOS ÀS RELAÇÕES
DE PODER**

LORRAYNE FERREIRA DOS SANTOS DE PAULA

Sob a orientação das professoras

Gisela Maria da Fonseca Pinto e Roseli Alves de Moura

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemática, no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Área de Concentração em Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática.

SEROPÉDICA

2023

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. " *This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.*

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F324m Ferreira dos Santos de Paula , Lorryne , 1997-
MATEMÁTICA E DOCÊNCIA FEMININA: DESCORTINANDO
ALGUNS ASPECTOS EMBLEMÁTICOS ENVOLTOS ÀS RELAÇÕES DE
PODER / Lorryne Ferreira dos Santos de Paula . -
Rio de Janeiro, 2023.
94 f.: il.

Orientadora: Gisela Maria da Fonseca Pinto .
Coorientadora: Roseli Alves de Moura.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação em Ciências e Matemática, 2023.

1. docência. 2. educação. 3. mulheres. 4. história
da matemática. 5. relações de gênero. I. Maria da
Fonseca Pinto , Gisela, 1973-, orient. II. Alves de
Moura, Roseli, 1963-, coorient. III Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós
Graduação em Educação em Ciências e Matemática. IV.
Titulo.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA



TERMO N° 443/2023 - PPGEDUCIMAT (12.28.01.00.00.00.18)

N° do Protocolo: 23083.025917/2023-44

Seropédica-RJ, 26 de abril de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

LORRAYNE FERREIRA DOS SANTOS DE PAULA

Dissertação/Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemática, no Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, área de Concentração em Educação.

DISSERTAÇÃO (TESE) APROVADA EM 03/04/2023

Gisela Maria da Fonseca Pinto. Dra. UFRRJ
(Orientador)

Roseli Alves de Moura. Dra. UFRRJ
Zilene Moreira Pereira Soares. Dra. UFRRJ
Agnaldo da Conceição Esquinca. Dr. UFRJ

Documento não acessível publicamente

(Assinado digitalmente em 26/04/2023 21:36)

GISELA MARIA DA FONSECA PINTO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

PPGEDUCIMAT (12.28.01.00.00.00.18)

Matricula: ###04286

(Assinado digitalmente em 26/04/2023 23:04)

ROSELI ALVES DE MOURA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptM (12.28.01.00.00.00.63)

Matricula: ###16084

(Assinado digitalmente em 26/04/2023 21:42)

ZILENE MOREIRA PEREIRA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)

Matricula: ###14387

(Assinado digitalmente em 26/04/2023 21:48)

AGNALDO DA CONCEIÇÃO ESQUINCALHA

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.147-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 443, ano: 2023, tipo: TERMO, data de emissão: 26/04/2023 e o código de verificação: 54cbdd8fa7

Às minhas avós: Eleny (*in memoriam*) e Maria das Graças, por serem exemplos de fortaleza e amor nesta encarnação.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a minha Umbanda. Comecei minha monografia em 2019 fazendo esse mesmo agradecimento, mas começo todos os dias da minha vida agradecendo por ser tão abençoada e protegida. Agradeço aos meus Orixás por me guiarem e darem força para que eu conseguisse me manter de pé mesmo diante das adversidades da vida. Sempre ouvi que eu conseguiria chegar aonde quisesse, mas nos momentos que me faltaram fé em mim mesma, eu tive fé em vocês.

À melhor pessoa que eu tive o privilégio de reencarnar nessa vida: minha avó Graça, minha primeira Maria. Não é por acaso que tenho seu nome tatuado no meu pé, você foi minha base nesses anos todos. Obrigada por me tornar alguém melhor todos os dias, por acreditar em mim e por sempre lembrar que eu posso fazer tudo que eu quiser. Te amo além dessa existência e tudo que eu puder fazer para que você seja a pessoa mais feliz desse mundo, eu vou.

À minha tia e melhor amiga, Alexandra. Obrigada por ser minha confidente, minha irmã, meu espelho de mulher, professora e ser humano. Obrigada por ser minha bússola nos momentos em que estive perdida. Sou grata por estarmos juntas nessa vida, com toda certeza não nasci de você, mas nasci para você.

Ao meu tio Marco e meu avô Normélio, por me incentivarem a estudar desde criança e por serem admiradores da pessoa e profissional que sou. Por terem feito papel de pai na minha vida.

Ao meu PAldrasto, Dinho, por ter me amado e me chamado de filha desde que me conheceu. Por me levar a faculdade, cursos e acreditar em mim, obrigada por ter me dado meu primeiro computador para estudos e, principalmente, por ser esse cara incrível.

À minha tia Simone por me dizer sempre que sente orgulho de mim, obrigada por todo amor e carinho.

Obrigada a minha mãe Daniele pelo dom da vida e por ter me tornado mais forte.

Ao meu melhor amigo dessa vida (e das outras também) Victor Admiral. Agradeço por ouvir minhas lamentações e tirar sorrisos mais sinceros de mim. Obrigada por estar presente de coração e alma, por me admirar e ser um grande incentivador. Por segurar minha mão e não soltar nem conhecendo meu pior lado. “A sua mão me tirou do abismo, o seu axé evitou o meu fim”.

Aos amigos que estiveram presentes e que me motivam todos os dias: Denise, Bernardo, Beatriz da Luz, Catarine, Jennifer e Matheus Peixoto. Obrigada pelas palavras de conforto nos momentos difíceis e pelo incentivo de sempre. Amo vocês!

Ao Matheus Vieira, meu amor e amigo. Obrigada por não deixar eu desistir do mestrado e por me parar nos momentos de exaustão extrema. Por ser engraçado e me fazer sorrir nos momentos de tristeza, por me lembrar da leveza da vida. Por entender minha abdicação de muitas coisas e acreditar em mim.

Às minhas orientadoras: Gisela e Roseli. Por serem exemplos de seres humanos, profissionais e mulheres incríveis. Por acreditarem em mim mesmo nos dias que nem eu acreditava. Por conseguirem extrair o melhor de mim nessa pesquisa que foi tão sonhada. Uma simples “obrigada” não seria suficiente para expressar minha gratidão.

Agradeço aos professores Zilene e Agnaldo pelas contribuições na construção desta pesquisa. Aprendi muito com vocês!

Aos amigos do PPGEducIMAT, Rebeqa, Mariana, Fabio, Perrone, Kylder, Wiverson, Nayara, Paulo, Perrone e Karina. Obrigada pelas trocas e aprendizados!

Por fim, obrigada aos meus alunos por serem afetuosos e me receberem de braços abertos. Agradeço por confiarem em mim para ser agente facilitador de conhecimentos da Matemática e da vida. Vocês me fazem tentar ser cada dia um pouco melhor para deixar um mundo um pouquinho menos pior para vocês.

RESUMO:

Neste trabalho, nosso objetivo é discorrer sobre as relações de poder na sociedade, as quais são também estendidas às relações de gênero, elencando a docência como profissão feminina. Por meio de levantamentos históricos bibliográficos, destacaremos o acesso à educação, formação acadêmica e identidade corporal das mulheres até o século XX, principalmente, englobando as professoras que ensinavam matemática. Inicialmente, tratamos de assuntos cujo início foi no século XIX, momento em que ocorreu a primeira lei educacional do Brasil, esta que foi um marco para a busca de direitos educacionais por mulheres, passando pela mudança do Império para a República chegando ao século XX. Faremos um breve comparativo da educação que estruturava no país com a realidade apresentada em outros países, por exemplo, Itália, França e Prússia. Serão analisadas também as lutas das mulheres nos movimentos feministas que perpassaram no século passado, ressaltando a multiplicidade dos grupos. Examinaremos o período de consolidação das Escolas Normais e a educação das meninas, destacando as diferenças curriculares das escolas femininas e masculinas, direcionando atenção também às turmas mistas e a proposta de coeducação, evidenciando a filosofia educacional vigente da época, chegando até o período de elaboração e consolidação do movimento escolanovista, o qual buscava conjecturar a educação de uma forma mais igualitária. Relacionaremos as mulheres docentes da época com as relações de poder no campo social, político e profissional através do produto educacional que se trata de um perfil no *Instagram*, já existente, denominado *Mathematical Women*, cujo objetivo é difundir informações sobre educação, docência, mulheres e matemática, tendo como base acontecimentos históricos e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: docência, educação, mulheres, história da matemática, relações de gênero.

ABSTRACT:

In this paper, our goal is to discuss the power relations in society, which are also extended to gender relations, including teaching as a female profession. Through historical bibliographical surveys, we will highlight the access to education, academic formation and women's corporal identity until the 20th century, mainly, encompassing female professors who taught mathematics. Initially, we will deal with issues which started in the 19th century, when the first educational law in Brazil was passed, which was a milestone in the search for educational rights for women, passing through the change from the Empire to the Republic and reaching the 20th century. We will make a brief comparison of the education that was structured in the country with the reality presented in other countries, for example, Italy, France and Prussia. We will also analyze the women's struggles in the feminist movements that pervaded the last century, emphasizing the multiplicity of groups. We will examine the period of consolidation of the Normal Schools and the education of girls, highlighting the curricular differences of the feminine and masculine schools, also focusing on the mixed classes and the proposal of co-education, evidencing the educational philosophy in force at that time, reaching the period of elaboration and consolidation of the Scholastic Movement, which sought to conjecture the education in a more equal way. We will relate the women teachers of the time with the power relations in the social, political and professional fields through the educational product, which is an existing Instagram profile called Mathematical Women, whose goal is to spread information about education, teaching, women and mathematics, based on historical and social events.

KEYWORDS: teaching, education, women, history of mathematics, gender relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO ESTENDIDA	12
O caminho percorrido para a construção desta pesquisa	12
Um breve panorama sobre a mulher na história, na Ciência e na Matemática	13
Decolonialidade e Interseccionalidade	17
A organização do trabalho	19
CAPÍTULO II – ARTIGO 1: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL, CULTURAL E CORPORAL DA PROFESSORA ATÉ O SÉCULO XX.....	24
Introdução	25
A sociedade que se moldava a partir do oitocentos	26
As rédeas sociais e educacionais no século XIX	31
As relações de poder nas relações de gênero no século XX	36
Os movimentos feministas e as relações de poder no século XX.....	38
Considerações Finais.....	46
Referências	47
CAPÍTULO III – ARTIGO 2: A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORA QUE ENSINA MATEMÁTICA (1860 - 1934): UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO ACADÊMICA NAS ESCOLAS NORMAIS E AS DIFERENÇAS DAS COMPOSIÇÕES CURRICULARES MASCULINAS E FEMININAS	51
Introdução	52
Um breve relato a respeito do cenário educacional brasileiro.....	54
A Escola Normal da Corte e seus desdobramentos sociais e educacionais no país	55
Considerações finais	74
Referências	76
CAPÍTULO IV – UM PRODUTO EDUCACIONAL VIVO: MATHEMATICAL WOMEN E SUAS PERSPECTIVAS DE DIVULGAÇÃO E MATERIAL DIDÁTICO	80
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do <i>post</i> sobre feminização do magistério.....	81
Figura 2: <i>Post</i> com imagem de Marília Chaves Peixoto.....	83
Figura 3: Texto do <i>post</i> sobre Marília Chaves Peixoto.....	84
Figura 4: Capa do <i>post</i> sobre o livro “O feminismo mudou a ciência?”	85
Figura 5: <i>Post</i> sobre o primeiro voto feminino no Brasil.....	85
Figura 6: Texto do <i>post</i> que aborda Júlia Barbosa em atuação política	86
Figura 7: <i>Post</i> sobre Júlia Barbosa e a docência em matemática.....	87
Figura 8: Texto correspondente ao <i>post</i> sobre Júlia Barbosa.....	88
Figura 9: Capa do <i>post</i> sobre Relações de Poder.....	88

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO ESTENDIDA

O caminho percorrido para a construção desta pesquisa

A mulher formada Bacharel em Matemática, tanto quanto a mulher Licenciada em Matemática, esta que encontra-se nas salas de aula da Educação Básica hoje, fazem parte do cenário acadêmico e ocupam espaços pouquíssimos frequentados pela população feminina. Ser mulher e fazer ciência ainda é um tabu, além de ser uma realidade que possui muitos desafios no próprio ambiente da academia, mas também ao conciliar a vida pessoal e profissional.

O presente trabalho possui relação direta com minha monografia de Graduação em Licenciatura em Matemática, o qual teve seu início em 2019 quando a primeira escrita sobre a temática foi desenvolvida. O trabalho, cujo título *“Agora que são elas: O acesso feminino à educação no Brasil e um pouco das conquistas de mulheres matemáticas no Rio de Janeiro”*, orientado pela Professora Doutora Eulina Coutinho Silva do Nascimento, foi o pontapé que fomentou diferentes discussões acerca das relações entre mulheres, ensino e Matemática. A partir daí, articulou-se inúmeras perspectivas para o desenvolvimento desta dissertação, abordagens e metodologias possíveis, prevalecendo a escolha pela abordagem histórica. Então, construímos uma linha do tempo com registros de alguns dos principais acontecimentos políticos, sociais e históricos que permitiram que as mulheres conseguissem adentrar o ambiente educacional, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Além disso, foi discutido através de entrevistas com três professoras do Ensino Superior do Rio de Janeiro, como as mulheres podem ser incentivadas a ingressarem na área Matemática, os desafios diários encontrados em seus ambientes de trabalho e suas compreensões no que diz respeito à relação entre maternidade, vida pessoal, familiar com suas respectivas carreiras.

Para as escolhas de cada uma das entrevistas houve um critério determinante. A Professora Doutora Aline Maurício que atua na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro era a única professora negra e moradora da Baixada Fluminense, e que foi um diferencial em sua família no campo educacional e profissional. A Professora Doutora Luciana Salgado, que atua na Universidade Federal do Rio de Janeiro,

estuda a área de Sistemas Dinâmicos e possui um *site* destacando o papel das mulheres que atuam nessa área, promovendo diferentes discussões sobre o tema e relacionando também com a quantidade de mulheres que é bem menor que a de homens. Por último, a Professora Doutora Tatiana Roque, que atua também na UFRJ, autora do livro *“História da Matemática: Uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas”*, sendo a mesma militante da educação e de discussões que envolvem gênero e matemática.

A partir das entrevistas e da pesquisa bibliográfica com uma visão voltada principalmente para a história, alguns pontos importantes foram levantados e um deles é o ponto de partida para a discussão do presente trabalho: a feminização do magistério primário. Este termo se refere a um processo que ocorreu no Brasil em finais do século XIX, que caracteriza o movimento no qual as mulheres passaram a ocupar as escolas normais e se tornaram docentes. Entretanto, este não foi um processo natural ou tão pouco de luta pela parcela feminina da população, na realidade, foi um processo estruturado por crenças sociais de quem detinha o domínio das outras classes na sociedade.

Na reconfiguração da sociedade que se desejava progressista e esclarecida, com o potencial de regeneração nacional, havia a crença numa visão de escola que doméstica, cuida, ampara, ama e educa. Essa crença vai ter sua propagação das décadas seguintes à Proclamação e, juntamente com as aspirações de unidade política e proliferação de um discurso alvissareiro sobre a educação, vai colocar nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes. (ALMEIDA, 2006, p.61)

Além de todo esse trajeto com a pesquisa de monografia da graduação, outro fator importante para a construção da temática e ideia do presente trabalho foi estudo da disciplina Estudos de Gênero em Educação Matemática, oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática, o PEMAT, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Como aluna externa ao programa, o compartilhamento de ideias com os outros discentes e com o docente, o Professor Doutor Agnaldo Esquinhalha, além das leituras e das palestras, foram momentos de muito aprendizado e fomentação de ideias. A construção do primeiro capítulo deste trabalho foi uma consequência direta desse processo.

Um breve panorama da mulher na História, na Ciência e na Matemática

Escolhemos contar as histórias das mulheres na ciência a partir do século XVI. Este fato se justifica em função de evocar o início das concepções dos métodos científicos, os quais, as mesmas foram inviabilizadas de estudar. Contudo não nos deteremos a esse período em função da nossa delimitação temática. Além de terem sido inviabilizadas de estudar por séculos, como aponta Carvalho e Casagrande (2011), é relevante assinalar que, a ciência, por mais que possua como artigo o “a”, sendo este um artigo definido feminino singular, tem sido enxergada durante muitos séculos como masculina. Portanto, o conhecimento científico advindo das mulheres, de forma subliminar, não era levado em consideração simplesmente por ser “feminino”.

Buscaremos responder e tratar da história e da matemática de maneira a destacar as mulheres e seus papéis, salientando ações e respectivas importâncias para a construção da docência e da ciência. Sobre isso, enfatizamos as proibições sofridas pela parcela feminina da população, de maneira a corroborar ainda mais com a ideia de que as mulheres faziam ciência, mesmo perante todas as dificuldades encontradas:

As mulheres eram proibidas de freqüentar lugares públicos, entrar em bibliotecas, universidades, publicar resultados de suas pesquisas ou discutir em posição de igualdade sobre seus conhecimentos com os cientistas. Muitas produziam conhecimento em laboratórios dentro de seus lares e os resultados de seus estudos eram divulgados com nomes de seus irmãos, pais ou maridos ou algum outro representante masculino, pois aos homens era permitido produzir conhecimento científico. Algumas usaram pseudônimos masculinos para poder comunicar-se com outros cientistas, serem ouvidas e respeitadas. Outras foram criticadas, discriminadas, perseguidas, humilhadas por estarem transgredindo regras que eram rigidamente impostas às mulheres da época (SCHIEBINGER, 2001 apud CARVALHO, CASAGRANDE, 2011, p. 23).

A matemática, ciência com concepções masculinas até os dias atuais, não destoa desta ideia contra feminina. Segundo Brech (2018), o ambiente matemático é masculinizado e enraizado em diversos aspectos de maneira tão natural, que as mulheres reproduzem o machismo intrínseco, reforçando ainda mais a ideia de que matemática não é para mulheres:

Uma comunidade predominantemente masculina naturaliza comportamentos ditos “masculinos”, sejam eles machistas ou não, resultado do chamado “viés de gênero inconsciente”: o cotidiano nos transmite subliminarmente, tanto a homens quanto a mulheres, a ideia de que a matemática é um espaço masculino e condiciona inconscientemente suas mulheres (e seus homens)

a comportar-se de acordo com certos padrões para obter o reconhecimento. (BRECH, 2018, p.5)

Esta realidade existente atualmente emerge como consequência de um gradativo processo que se iniciou na história não só brasileira, mas também mundial, em que as mulheres ocuparam lugar secundário. Ao longo deste texto serão citadas mulheres importantes que fizeram a diferença na matemática, nas ciências e/ou na política, a saber: Madame du Châtelet (1706-1749), Maria Gaetana Agnesi (1718-1799), Marie Sophie Germain (1776-1831), Nísia Floresta (1810-1885), Leolinda Daltro (1859-1935), Bertha Lutz (1894-1976), Julia Barbosa (1898- 1943), Celina Viana (1890- 1972), Simone de Beauvoir (1908-1986) e Lélia Gonzalez (1935- 1994). Além disso, trataremos dos movimentos feministas brasileiros e estrangeiros.

Em seu livro “O feminismo mudou a ciência?”, Schienbinger traz algumas reflexões relevantes sobre as diferentes formas em que os homens e a sociedade tentaram provas de que as mulheres não deveriam estar na carreira científica:

Möbius gostava de dizer que a matemática, que expressa exatidão e clareza masculinas, está em oposição natural tanto à condição feminina como ao amor: "Uma mulher matemática é um ser que não é natural, ela é num certo sentido um hermafrodita [Zwitter]. (SCHIENBINGER, 2001, p. 316)

Pode-se destacar uma outra passagem de uma obra que relaciona diretamente a biologia masculina com altos níveis de inteligência, enquanto o cromossomo feminino “sugere” um cancelamento de inteligência:

Como o homem herda apenas um cromossomo X, sua inteligência é considerada altamente variável. A inteligência feminina é considerada menos variável, porque a mulher herda dois cromossomos X, e o quociente de inteligência contribuído por um cromossomo X pode cancelar o quociente de inteligência contribuído pelo outro. (SCHIENBINGER, 2001, p.317)

Dando continuidade aos fatos que colaboravam com a ideia biológica, a autora retrata também a tentativa de os cientistas da época utilizarem a lateralização do cérebro para criar uma teoria explicando o porquê de os homens serem melhores em matemática:

Uma segunda explicação para o maior êxito masculino em matemática tem a ver com graus de lateralização cerebral. Estudos de lateralização do cérebro sugerem que as mulheres são fracas em matemática porque seus cérebros não são tão altamente especializados como os dos homens. A lateralização - a crescente especialização dos dois hemisférios do cérebro - continua até a criança atingir a puberdade. Os meninos amadurecem aproximadamente dois anos mais tarde que as meninas, e assim tendem a ter cérebros mais altamente lateralizados com funções espaciais e verbais, localizadas em

hemisférios separados. (Para destros, o lado esquerdo do cérebro se especializa em aptidões verbais, enquanto o lado direito se especializa em aptidões espaciais.) A bilateralização, ou menor divisão entre o cérebro esquerdo e direito, nas meninas e mulheres, cria competição no interior dos hemisférios, reduzindo assim a capacidade espacial e matemática. A hipótese da "aglomeração da cognição" sugere que, porque as habilidades verbais das mulheres estão representadas em ambos os hemisférios, os processos verbais tendem a se impor sobre o espaço neural no hemisfério direito que, nos homens, é dedicado mais exclusivamente ao raciocínio espacial. As mulheres derivam certos benefícios de sua suposta bilateralização, o maior sendo que elas têm menor incidência de afasia, ou desordens da fala, seguindo-se a lesão no hemisfério esquerdo. (SCHIENBINGER, 2001, p. 318)

Refutando a teoria da lateralização, Bleier (1984, apud JAGAR; BORDO, 1988), formada em neuroanatomia, destaca que existe uma extraordinária plasticidade e receptividade do cérebro humano a estímulos do meio ambiente. Portanto, não há diferenças delineadas entre homens e mulheres, tanto nas habilidades verbais, quanto nas habilidades visuo-espaciais, concluindo-se que as tentativas de justificar as particularidades cerebrais entre homens e mulheres, referentes ao sexo biológico, não se sustentaram cientificamente.

Outro fato importante que perdura durante os séculos é o legado aristotélico no que diz respeito a sua visão perante as mulheres, como recorda Chassot (2004), Aristóteles (1995), em sua obra intitulada *Metafísica*, caracteriza como gênero algo que compreende os dois sexos. Sobre a mulher participar do processo de geração de uma nova vida, diz que esta é somente responsável por carregar o novo ser. Para tanto, trazemos como cultura a ideia de que cabe ao homem a responsabilidade de determinar as características do novo ser. Deste pressuposto, manteve-se também a ideia de que, caso a criança nasça com o que era considerado imperfeito, a culpa recai sobre a mulher com a justificativa que a sua alimentação não teria sido adequada. Além disso, há outras justificativas para o nascimento de uma mulher: Se a semente masculina gerasse uma fêmea, o pai era o responsável por gerar um ser debilitado. Portanto, ainda segundo Chassot (2004), um ser sem as características marcantes de um macho é considerado imperfeito, são elas: "a ausência de pênis, os músculos peitorais flácidos e porosos onde há leite, o sangue menstrual, menos voz, ser frágil, são alguns dos exemplos para mostrar um corpo naturalmente mutilado".

Frente a toda esta conjuntura, neste trabalho, busca-se também uma separação da ideia de que haja apenas um movimento feminista e que ele atinge

todas as mulheres de maneira única, considerando que as histórias das mulheres brancas de classe média, as registradas nos livros, não são as mesmas que de tantas outras. Da mesma forma, não existe ação do patriarcado de maneira única em toda a parcela feminina da população. Ao longo do texto essa temática será aprofundada.

Decolonialidade e Interseccionalidade

O Brasil, colônia cuja construção foi fundamentada como extensão de Portugal, teve sua educação direcionada a atender os interesses da coroa. Reflexo de uma formação elitizada, a colonialidade do poder, do saber e do ser, contribuiu para que o espaço das Instituições de Ensino Superior fosse ocupado pelo homem heterossexual, branco e racializado. (MAZETTI; WEDIG; OLIVEIRA, 2020)

Perante este cenário, o conceito de colonialidade, está atrelado à uma posse e encobrimento da cultura e dos conhecimentos que convergem ao que é imposto como correto de maneira universal, portanto, tem-se uma sobreposição do conhecimento europeu sobre os conhecimentos de outras origens. “Por tanto se puede afirmar que el núcleo de la colonialidad del saber consiste el gobierno de los otros y de sí en nombre de la verdad producida por el saber experto (del teólogo, filósofo, gramático o científico.” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 137 apud DIAS, 2014, p. 6)

A perspectiva de um pensamento que rompe e que se direciona como uma resposta a colonialidade se origina no Terceiro Mundo, não como uma opção estatal, mas como uma resistência, sendo este o pensamento decolonial:

É uma opção da sociedade política global. [...] milhões de pessoas que se agrupam em projetos para ressurgir, reemergir e re-existir. Isto já não é só resistir, porque resistir significa que as regras do jogo são controladas por alguém a quem resistimos. Os desafios do presente e do futuro consistem em poder imaginar e construir uma vez que nos liberamos da matriz colonial de poder e nos lançamos ao vazio criador da vida plena e harmônica. (MIGNOLO, 2017, p. 31 apud MAZETTI; WEDIG; OLIVEIRA, 2020, p.76).

A relação entre feminismo e colonialidade constitui-se a partir do momento em que a visão eurocêntrica que algumas vertentes feministas, incluindo movimentos que ocorreram nos séculos passados, por exemplo o sufragismo, possui caráter elitista, não considerando a realidade das mulheres negras, indígenas e tantos outros grupos. “Nos cenários contemporâneos, as teorias feministas sustentam a divisão racial do

trabalho, com influência de ideias voltadas a lutas por emancipação e movimentos de resistência”. (BEZERRA, GIRALDO, SILVA, 2021, p. 73)

O colonialismo, marca as pessoas pela raça, classe e gênero, sendo estes agentes causadores de discriminação e não considerados para as políticas públicas. Tratando-se das mulheres negras, estas que são atingidas pela discriminação de gênero, discriminação racial em relação às mulheres brancas, tal qual homens negros em relação aos homens brancos, mas também pela discriminação de classe, consequência de séculos de escravização. Estes fatores se sobrepõem à opressão sofrida (CRENSHAW, 2004 apud MAZETTI; WEDIG; OLIVEIRA, 2020). De modo a expandir a discussão dentro dos estudos da decolonialidade, a interseccionalidade se une à modernidade/colonialidade para que se possa compreender esta opressão, suas ramificações e hierarquias. (MAZETTI; WEDIG; OLIVEIRA, 2020)

Podemos conceituar a interseccionalidade como uma teoria transdisciplinar que busca compreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais de maneira integrada. É nesse conceito que se encontra a contrarresposta ao enquadramento e a hierarquização das categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. A interseccionalidade está além da agnição da pluralidade dos sistemas de opressão que produz, a partir destas categorias, a criação e manutenção das desigualdades sociais. (BILGE, 2009 apud HIRATA, 2014)

Deste modo, trataremos ao longo desse texto de uma visão que não coloca as mulheres como uma unicidade de ideais e/ou características físicas e/ou biológicas. A unicidade não se aplica a discriminação, lugar social, direitos, estudos e nas relações de poder e gênero. Não há homogeneidade nas mulheres, tratar a história dessa forma é impedir que as que não se encaixam nesse padrão sejam ouvidas. Sob a ótica de uma discussão que busca abranger os grupos e suas multiplicidades, desconsiderando o movimento feminista como único, a interseccionalidade se faz necessária. Esta, permite às feministas “criticidade política compreendendo as identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna de onde saem”. (AKOTIRENE, 2018, p. 33 apud MAZETTI; WEDIG; OLIVEIRA, 2020, p.80)

A organização do trabalho

Em um primeiro momento, no presente trabalho, busca-se trilhar o caminho de como a feminização do magistério foi um processo que possui como causa as relações de poder na sociedade, tendo como consequência a formação da identidade social, cultural, e corporal da professora no século XX. Uma pergunta que emerge neste momento, passível de direcionar nosso trabalho é: será a docência uma profissão feminina ou será uma profissão construída para ser socialmente feminina?

Geralmente, os trabalhos de teses e dissertações possuem o formato tradicional. Sendo este estruturado em texto corrido e com capítulos bem estruturados que, muitas vezes, seguem o padrão: introdução, fundamentação teórica, metodologia e considerações finais. (DUKE; BECK, 1999 apud MUTTI; KUBER, 2018). Segundo Bradley (2009 apud COSTA, 2014) o formato tradicional foi difundido pela Alemanha no século XIX e não sofreu grandes alterações nos dias atuais.

Diferenciando da formatação usual, este trabalho é organizado no formato *Multipaper*. Este formato foi estruturado no Reino Unido na década de 1960 e chegou aos Estados Unidos bem rapidamente. Nos dias atuais, várias áreas de estudo utilizam este formato e na Educação Matemática ele cresce cada vez de maneira progressiva (BRADLEY, 2009 apud COSTA, 2014). O formato *Multipaper* consiste em artigos publicáveis, que podem possuir introdução e considerações finais ou não (MUTTI; KUBER, 2018). Outro ponto a ser destacado é que essa composição pode conter uma gama de informações em seus capítulos-artigos que são individuais e possuem suas próprias estruturas e resultados:

A principal característica da tese em formato de artigos é que cada artigo tem suas próprias características de individualidade. Isto significa que cada artigo terá seu próprio objetivo, revisão da literatura, método de pesquisa, resultados, discussões e conclusões, de maneira que ele possa ser submetido e aprovado em um periódico acadêmico independentemente dos demais artigos, ou baseado nos resultados parciais obtidos no artigo anterior. (COSTA, 2014, p.4 apud FRANK; YUKINARA, 2013)

O presente trabalho possui como objetivo fomentar uma discussão a respeito de como os acontecimentos e tratativas sociais foram importantes para o acesso das mulheres à educação, sua formação corporal e padrões sociais das professoras que viriam a ocupar o espaço de ensinar a Matemática nos anos iniciais até o século XX no Brasil. Como objetivos específicos temos: 1) Fazer um breve percurso sobre as

rédeas as quais as mulheres eram submetidas dentro das relações de gênero; 2) Colocar em pauta as formações das professoras que ensinam matemática, singularizando as formações masculinas e femininas.

No artigo 1, capítulo II, cujo título é “A formação da identidade cultural, social e corporal da professora no século XX no Brasil”, trataremos a postura das professoras iniciando no século XXIII de maneira a edificar o caminho político, social de acesso à educação, destacando a feminização do magistério primário como um ponto importante, mas não único para a estruturação da mulher na docência nos noventa.

A construção de uma sociedade baseia-se em relações. Relações estas que possibilitam diversas conexões entre diferentes grupos de um meio social. Homens e mulheres são biologicamente diferentes? Sim! Mas não é essa diferença que pauta as relações entre os grupos. Para essa fundamentação será utilizada a obra “Gênero, Sexualidade e Educação”, de 1997, de Guacira Lopes Louro. Esta obra utiliza como base as relações de poder de Michel Foucault (1926-1984). O que será levado em consideração aqui é como as relações de gênero são submetidas às relações de poder, sendo este poder não fixo nas mãos de uma classe dominante, que seriam os homens, mas sim dos sujeitos que fazem parte dela.

Quando se trata de gênero, fala-se de uma produção social discursiva, já que no gênero, a prática social se dirige aos corpos. O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são "trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico" (CONNEL, 1995, p. 189 apud LOURO, 2003, p.22). Ainda falando sobre as ideias de Foucault, serão utilizados também dois livros do filósofo, são eles: “Vigiar e Punir” (1987) e “História da Sexualidade” (1999). Ambos serão fundamentais para falar também sobre as relações de poder e como elas moldaram as relações na sociedade “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada”. (FOUCAULT, 1999, p.89)

Portanto, o poder que os homens possuem não é detido especificamente pela classe masculina, mas sim por sujeitos que fazem parte dessa classe. Sendo assim,

homens que não se encaixavam no padrão hegemônico, sendo este o do homem branco, heterossexual e de classe média, não possuíam este poder. Assim como para mulheres que também não se encaixavam no padrão, não eram completamente do polo que sofria dominação:

Isso não significa, no entanto, desprezar o fato de que as mulheres (e também os homens que não compartilham da masculinidade hegemônica) tenham, mais freqüente e fortemente, sofrido manobras de poder que os constituem como o outro, geralmente subordinado ou submetido — mas tais manobras não as/os anularam como sujeitos. (LOURO, 2003, p.40)

Para a fundamentação sobre as relações de poder e as construções dos movimentos que ocorreram na sociedade, nos pautamos no Materialismo Dialético, apresentado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), cujas ideias se delineiam através dos fatos e que convergem com Foucault, para que possamos compreender as correlações das estruturas sociais:

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 1999, p.88)

Já no artigo 2, capítulo III, trataremos da formação da professora que ensinava matemática no século XX, o que era estudado nas salas de aula da época e como eram desenvolvidos e abordados os temas de matemática em suas grades. Desde as Escolas Normais, cujo objetivo era formação das professoras que ensinavam matemática no Ensino Primário, as diferenças entre as formações masculinas e femininas, abordando também a coeducação e as turmas mistas. É de suma importância compreendermos também a corrente filosófica que atuava pelos “bastidores” da reestruturação que a educação brasileira foi passando ao longo deste período.

Neste capítulo, abordaremos também o Movimento Escolanovista que foi se desenhando nas primeiras décadas do século XX, período recente pós Proclamação da República, trazendo à nossa discussão o manifesto de 1932 que procurou viabilizar uma educação mais igualitária para a população.

Por se tratar de um curso de Mestrado Profissional, é necessário o desenvolvimento de um produto educacional. Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, através da Portaria nº 389 (BRASIL, 2017), os Programas de Pós-graduação que se enquadram na modalidade profissional, são embasados da seguinte maneira:

I - Capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

II - Transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;

III - Promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;

IV - Contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. (RIZZATI et al, 2020, p.4)

Além disso, há algumas categorias em que os produtos educacionais são classificados para melhor compreender suas funções e seus desenvolvimentos:

Tecnologia Social: método, processo ou produto transformador, desenvolvido e/ou aplicado na interação com a população e/ou apropriado por ela, que represente solução para inclusão social e melhoria das condições de vida, com características de atividades de extensão;

Material Didático: produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais (impressos, audiovisuais e novas mídias);

Software/Aplicativo (Programa de computador): software é um conjunto de instruções ou declarações a serem usadas direta ou indiretamente por um computador, a fim de obter um determinado resultado. Ele é composto por um código-fonte, desenvolvido em alguma linguagem de programação;

Manual/Protocolo: conjunto das informações, decisões, normas e regras, que se aplica a determinada atividade, que enseja os conhecimentos básicos de uma ciência, uma técnica, um ofício ou procedimento. Pode ser um guia de instruções que serve para o uso de um dispositivo, para correção de problemas ou para o estabelecimento de procedimentos de trabalho. No formato de compêndio, livro/guia pequeno ou um documento/normativa, impresso ou digital, que estabelece como se deve atuar em certos procedimentos;

Processo educacional – descrição das etapas empreendidas no processo de ensino e aprendizagem, com intencionalidade clara e com o objetivo de criar oportunidades sistematizadas e significativas entre o sujeito e um conhecimento específico. Oportuniza um mapeamento e uma superação do senso comum, levando o sujeito a compreender que o conhecimento é advindo da produção humana, sendo resultado de investigações que

envolvem os domínios e aspectos científicos, tecnológicos, históricos e/ou sociais, não sendo, portanto, neutros. (RIZZATI et al, 2020, p.5)

Configurando a tipologia de material didático, pois tem como objetivo também o aprendizado em diferentes contextos, o produto educacional que escolhemos trata-se de um perfil no *Instagram*, denominado *Mathematical Women*, que foi desenvolvido e vem sendo alimentado com discussões sobre acontecimentos históricos acerca da educação das mulheres no Brasil, fazendo uma ponte direta com o que está relatado neste trabalho. Há também uma abordagem sobre mulheres cientistas do passado e do presente, destacando suas descobertas, pesquisas que estão sendo desenvolvidas em suas respectivas áreas de estudo. Outro ponto destacado no produto, são vídeos a respeito de professoras, graduandas e mestrandas que estão realizando pesquisas em diferentes perspectivas cujo objetivo é disseminar as mulheres que fazem ciência e incentivar, cada vez mais, meninas a se interessarem pela Matemática.

CAPÍTULO II - ARTIGO 1: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL, SOCIAL E CORPORAL DA PROFESSORA ATÉ O SÉCULO XX

Lorrayne Ferreira dos Santos de Paula

Gisela Maria da Fonseca Pinto

Roseli Alves de Moura

RESUMO: Investiga-se neste artigo, desde o século XVIII até o século XX, as relações de poder sob as quais as mulheres na sociedade brasileira eram submetidas. Destacam-se, com base em pesquisas bibliográficas, o acesso à educação, além das articulações sociais que impossibilitaram durante muito tempo a ascensão da parcela feminina da população. Fazemos um breve comparativo com a educação brasileira e de outros países como Itália, França e Prússia, destacando também mulheres importantes em alguns destes. Posteriormente, abordamos os movimentos feministas iniciados no final do século XIX que eclodiram no século XX, sendo eles: o movimento sufragista, segunda onda do feminismo, o Movimento Negro Unificado que ganhou destaque a partir das ideias de Lélia Gonzalez e uma concisa ideia da terceira onda do feminismo, ressaltando sua importância para a formação da identidade da mulher e relacionando-os com as relações de poder caracterizadas por Foucault. Trata-se, em todo o texto, das perspectivas femininas em cada momento da história, colocando-as como agentes ativos de seus papéis.

PALAVRAS-CHAVE: mulheres, educação, feminismo, relações de poder

ABSTRACT: This article investigates the power relations under which women in Brazilian society were subjected from the XVIII to the XX century. Based on bibliographical research, we highlight access to education, as well as the social articulations that for a long time made it impossible for the female portion of the population to rise. We make a brief comparison with Brazilian education and that of other countries such as Italy, France and Prussia, also highlighting important women in some of these countries. Subsequently, we address the feminist movements that started at the end of the 19th century and emerged in the 20th century, namely: the suffragist movement, the second wave of feminism, the Unified Black Movement based on the ideas of Lélia Gonzalez and a concise idea of the third wave of feminism, highlighting its importance for the formation of women's identity and relating them to the power relations characterized by Foucault. It deals, throughout the text, with women's perspectives at each moment in history, placing them as active agents of their roles.

KEYWORDS: women, education, feminism, power relations

INTRODUÇÃO

Os estudos feministas atuais compreendem que para falar sobre a história das mulheres não basta colocá-las como personagens de uma história a qual elas são protagonistas e coadjuvantes, mas sim, reescrever toda a história dando-as o destaque e as colocando nos lugares que lhes foram retirados. Sendo assim, este artigo não falará da história das mulheres, mas sim das mulheres ao longo da história:

Que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais daquilo que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto às atividades públicas e políticas. Não é demais dizer que ainda que as tentativas iniciais tenham sido hesitantes, uma tal metodologia implica não somente uma nova história de mulheres, mas também uma nova história. (GORDON; BUHLE; SHRON DYE, s/a apud SCOTT, 2005, p.3)

No que diz respeito a trajetória da mulher branca que viria a ser a professora que ensina matemática, primeiro, precisa-se compreender qual é o lugar social ocupado pela mulher durante todo o processo de construção como cidadã e posteriormente como professora. Antes do papel de professora, para algumas, vieram os de mãe e esposa, as responsáveis pelo lar e pelos afazeres domésticos. Portanto, para que se chegasse à docência, o acesso a conhecimentos educacionais veio primeiro e junto a este, a conquista de direitos sociais básicos.

Este artigo se inicia no século XVIII e perpassa pelo século XIX, chegando assim no novecentos, para que se possa relatar a sociedade na qual a mulher estava inserida e sob quais tutelas estavam submetidas. As principais fontes de pesquisa são Louro (1997, 2003), cujos estudos estão em consonância com Joan Scott que apropria-se dos estudos de Foucault, este que possui como um direcionamento forte o gênero como peça importante para definir as relações de poder na sociedade:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversas subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional. (SCOTT, 1995, p. 86)

Utilizando também a ideia do Materialismo dialético que discute a diferença entre os movimentos evolutivo e revolucionário, além da ideia convergente entre o

materialismo e o idealismo. Como fonte para este ponto o livro *Materialismo Dialético*, de 1955, da Academia de Ciências da URSS.

O século XIX, marcado pelo início das mudanças educacionais nas leis, os quais promoveram um acesso feminino à educação pautado na crença social que o lugar da mulher sempre será com os cuidados de família e filhos. Chega-se então à Feminização do Magistério, ponto importante relacionado ao papel em que a docência e a mulher se interseccionam e que se perpetua até os dias atuais.

Assim, neste artigo, o objetivo a ser alcançado é o de fazer um breve percurso sobre as rédeas as quais as mulheres eram submetidas dentro das relações de gênero e, conseqüentemente, das relações de poder, até chegar no século XX, destacando aspectos históricos, sociais e políticos que se organizaram durante os anos, no qual os movimentos feministas e a luta pelos direitos das mulheres cresceram de maneira estrondosa, não só no Brasil, mas também na Inglaterra e nos Estados Unidos da América. A partir deste ponto, tratamos da construção da identidade da mulher no novecentos, promovendo discussões no que se refere à aspectos que os séculos anteriores não se discutiam, como por exemplo: sexualidade, direitos e equivalência social.

A SOCIEDADE QUE SE MOLDAVA A PARTIR DO OITOCENTOS

A configuração de sociedade que se compôs no Brasil desde a chegada dos portugueses, dificultou de diversas maneiras que as mulheres pudessem ocupar espaços, cargos e conquistar direitos. Primeiro, por haver uma constante manutenção da crença que a mulher deveria estar subordinada aos dogmas cristãos, para que ela se lembrasse sempre que foi responsável por corromper o homem, fazê-lo comer o fruto proibido e ter contato com o Satanás (ALMEIDA, 2006 apud ARAÚJO, 1997). Segundo, ao relegar a mulher a um local de vítima e domínio, com a ideia de que ela sempre é dominada *versus* o homem dominador (LOURO, 2003). Assim, depreende-se que que ideais religiosos estão intrinsecamente relacionados aos sociais e estes serão considerados neste artigo.

Além disso, para falar sobre o processo de construção da professora do século XX, é necessário vislumbrarmos alguns aspectos do século XVIII para melhor situarmos e destacarmos alguns processos legislativos e sociais, além de culturais,

que possibilitaram a entrada da mulher no magistério. Importante sinalizar que também ocorreu uma entrada voluntária, como possibilidade de uma nova realidade ou como a única alternativa possível diferente do “cárcere” social em que elas viviam.

As mulheres tiveram o processo de inclusão educacional no Brasil de maneira diferente dos homens. Em um primeiro momento, logo após a chegada dos portugueses ao Brasil, elas foram excluídas das escolas jesuítas e, conseqüentemente, excluídas do processo de leitura e escrita. Posteriormente, permitiu-se que frequentassem algumas instituições, porém com o cunho religioso e visando este estilo de vida para a posteridade, como relata Stamatto (2002, p.2) “Assim, no período colonial, as mulheres tiveram acesso restrito ou nulo à escolarização, podendo em alguns casos estudar em casa, com preceptores, ou em alguns conventos visando a vida religiosa.”. Além disso, houve um processo de “acolhimento” de mulheres solteiras e desamparadas por parte dos conventos, como uma forma de cuidar de mulheres que não tinham o cuidado dos maridos ou pais, que também, segundo Stamatto (2002, p.3), “era uma preocupação com a honra, que na concepção da época dependia da castidade feminina tanto para a mulher como para o homem que ‘a guardava’(...)”.

Durante o século XVIII houve mudanças sociais, econômicas e legislativas em Portugal e suas colônias, conseqüentemente no Brasil, sendo estas principalmente fomentadas por Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), conhecido como Marquês de Pombal. A reforma Pombalina, como ficou conhecida, teve como objetivo levar novas configurações através da influência das ideias iluministas que cresciam na Europa de maneira a buscar um desenvolvimento econômico e político. Segundo Saviani (2013 apud NETO, STRIEDER; SILVA 2019) a reforma pode ser dividida em períodos, em que se destacam dois desses períodos que convergem com o apontado, de acordo com as concepções de pedagogias educacionais:

1º período (1549-1759) – monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividida nas seguintes fases: 1) uma pedagogia brasílica ou o período heróico (1549-1599) 2) a institucionalização da pedagogia jesuítica ou o Ratio Studiorum (1559-1759)

2º período (1759-1932) – Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividida nas seguintes fases: 1) A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827) 2) Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932). (NETO, STRIEDER, SILVA, 2019, p. 118)

Como uma das consequências da reforma, o Marquês de Pombal retirou, de forma significativa, o controle educacional das mãos dos jesuítas, fato que, segundo os autores Neto, Strieder, Silva (2019, p.119), “caiu como uma bomba, desmantelando o trabalho que vinha sendo desenvolvido há dois séculos.” Sobre a educação das mulheres, no segundo período da reforma depreende-se informações importantes: a diminuição e retirada do controle da educação das rédeas dos jesuítas, favoreceu à população feminina, que as mesmas pudessem frequentar a escola, mas não para aprendizado de conhecimentos escolares. Frente a esta mudança, houve uma reformulação do que era ensinado, mas não houve alteração nos valores cristãos que eram passados para as moças. Sendo assim, como destacam os autores Neto, Strieder e Silva (2019, p. 124) “a apresentação de considerações sobre a educação das mulheres, sugerindo a necessidade de que elas frequentassem as escolas para adquirir conhecimentos associados à administração do lar.”. Portanto, pode-se concluir que a educação e a importância que tinha, dependia de para qual grupo estava direcionada e igualmente ligada às particularidades de gênero atribuídas aos indivíduos. Logo, a educação era pautada nos papéis sociais que cada sexo deveria apresentar. (GUAPINDAIA, 2010)

É relevante destacar que esse modelo de Educação para as mulheres que a reforma pombalina propunha e fundamentava no Brasil, não era igual ao que estava ocorrendo na Europa, especificamente entre as sociedades portuguesas e brasileiras, as diferenças foram visíveis. Segundo Seco e Amaral (2006) “em Portugal as reformas educacionais promoveram a laicização do ensino”. Já no Brasil, “tais reformas significaram um retrocesso na educação escolar com o desmantelamento completo da educação brasileira oferecida pelo antigo sistema de educação jesuítica, mais bem estruturado do que as aulas régias puderam oferecer”. Apesar de toda essa transição que a reforma se pautava, alguns autores não consideram que ela realmente rompeu com a educação jesuíta. Segundo Ribeiro (1998 apud NETO, STRIEDER, SILVA, 2019) a orientação de ensino que se aplicava no Brasil era visto como retrocesso, se analisado sob a ótica pedagógica, visto que, acrescentou conteúdos e não houve de fato uma fissura com o ensino tradicional que já existia no país.

No que diz respeito à perspectiva social em outras nações, de maneira a construir uma comparação, a Itália será o assunto pautado, de forma geral. No século

XVIII, sob os auspícios do império austro-húngaro, a Itália passou por processos sociais, e, sobretudo em Milão, promovia-se uma aristocratização das elites dominantes. Através deste processo, ocorria uma implementação de diferentes mecanismos que favoreciam uma elite cujo prestígio e *status*, decorriam, não somente do nível socioeconômico, mas do sexo. Sobre isso, na educação, Moura (2017, p.31) comenta que “existia um tipo de formação específica que era destinada aos filhos da elite dominante”.

Especificamente em Milão, destaca-se um grupo de discussão e trocas de informações sobre filosofia e matemática, como forma de divulgar descobertas e novas descobertas, no âmbito da matemática. A importância em destacar tal singularidade está também no fato de que os encontros deste grupo ocorriam na casa de Maria Gaetana Agnesi (1718,1799), e eram chamados de *conversazione*, termo referido às reuniões como também para caracterizar as pessoas que as frequentavam e, ao que parece, foi um fato isolado na sociedade setecentista. Contudo, tal acontecimento está vinculado à personagem Agnesi que pertencia a um grupo seletivo da sociedade italiana, e seu legado, decorre principalmente de ter seu nome atrelado à curva matemática “Bruxa de Agnesi”, que de forma equívoca é fruto de um erro cometido pela tentativa de tradução de seu trabalho matemático, posteriormente. A obra matemática da estudiosa, embora tenha favorecido a inúmeros estudiosos posteriormente, somente foi traduzido para a língua inglesa, no século seguinte, em que se destaca o erro supracitado, e relegada ao esquecimento. Sobre sua formação, Agnesi recebia educação através de professores particulares contratados pelo seu pai, Pietro Agnesi, que apesar de serem tutores de seus irmãos, sugeriram que a jovem também fosse tutorada. Eles observavam o interesse da jovem e, de forma pontual Agnesi e seus irmãos receberam educação desde a infância, mas assim que chegavam à adolescência somente os meninos seguiram para os colégios religiosos. (MOURA, 2017). Além disso, não há evidências de que outras meninas estudassem em casa com os melhores professores disponíveis, como o que ocorreu com ela

Na França, por sua vez, ocorriam encontros promovidos por Voltaire (1694-1778) e a Marquesa Gabrielle Émilie Du-Châtelet (1706-1749). Estes encontros foram determinantes para o desenvolvimento do livro *Il Newtonianismo per la donna ovvero dialoghi sopra la luce i colore e l'attrazione*, escrito por Francesco Algarotti (1712-

1764), que os visitava ocasionalmente. Constituído como um diálogo entre uma mulher e um homem, seu objetivo era disseminar a filosofia newtoniana, modelo este que, embora comum na França, era uma novidade para a sociedade italiana. Entretanto, Algarotti fez a associação entre a matemática e sua abstração, com a masculinidade (MOURA, 2017). Vale destacar também que a Marquesa Du-Châtelet foi a responsável pela tradução da obra de Newton sobre o Cálculo Diferencial e Infinitesimal, mais conhecido como *Principia* de Newton (NASCIMENTO, 2013). Apesar disso, seu papel também foi relegado a segundo plano. É válido salientar neste momento que houve uma relação muito próxima entre a Marquesa e Voltaire, grande destaque do movimento iluminista. Proximidade esta que permitiu que ele escrevesse o prefácio de *Principia*, que segue abaixo um recorte, evidenciando a visão deste movimento a respeito das mulheres:

Esta tradução, que os mais talentosos homens da França deveriam ter feito e que os outros devem estudar, uma mulher a empreendeu e terminou, para o espanto e glória de seu país. Gabrielle Émilie [...] é a autora desta tradução que se tornou necessária a todos aqueles que queiram adquirir profundos conhecimentos que o mundo deve ao grande Newton. Era muito para uma mulher conhecer a geometria elementar, que não é nem mesmo uma introdução às verdades sublimes desta obra imortal. Tem-se aí dois prodígios: o primeiro que Newton tenha escrito esta obra; o outro, que uma mulher a tenha traduzido e esclarecido. (ZINZER, 2006, p.208 apud SILVA, 2018, p.53)

Na França do século XVIII, à época da Revolução Francesa, que tinha como pensador, dentre outros, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), as configurações educacionais e sociais aconteciam de maneira um pouco diferente. Rousseau era um iluminista que pregava severa distinção entre homens e mulheres na sociedade francesa. Para ele, as mulheres tinham uma função natural de ser cuidadoras do lar (ROUSSEAU, 1999 apud SCHMIDT, 2012). Existiam os casos, em algumas famílias, que as crianças recebiam educação em casa, entretanto, para as meninas, tudo continuava sendo voltado para os cuidados do lar. Já no final do século XVIII, a educação feminina foi tomando forma para que as mulheres recebessem instrução com a finalidade de serem aptas para educar seus filhos e fazer deles bons cidadãos, pressuposto baseado nas ideias iluministas de Rousseau:

Assim, toda educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradar-lhes, ser-lhes útil, fazer-se amar e honrar por eles, educá-los quando jovens, cuidar deles quando grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar suas vidas agradáveis e doces: eis os deveres da mulher em todos os tempos e o que lhes deve ser ensinado desde a infância. [...] faz com que gostem de seu sexo, que sejam honestas, que saibam cuidar de seu lar, ocupar-se com sua

casa; [...] a obediência que deve ao seu marido, a ternura e os cuidados que deve a seus filhos, são conseqüências tão naturais e tão sensíveis de sua condição. (ROUSSEAU, 1999, p.502 apud SCHMIDT, 2012, p.9)

Dando continuidade ao breve relato sobre a sociedade francesa, uma mulher matemática oriunda do país, pode ser destacada a fim de compreendermos mais profundamente como era o processo de escolarização e as oportunidades que eram oferecidas para as mulheres. Marie Sophie Germain (1776-1831) nascida em Paris, filha de pais burgueses, recebeu educação e sempre foi muito curiosa pelos conhecimentos matemáticos. Contudo, seu interesse não era bem-visto por sua família, por isso estudava nas madrugadas na biblioteca de seu pai. Vale lembrar que durante sua adolescência, a França enfrentou a Revolução Francesa que mesmo trazendo consigo ideais iluministas não tinha como objetivo promover a cidadania política para as mulheres (SANTOS, 2020). Sophie tentou ingressar na Escola Politécnica de Paris, mas, como não aceitavam mulheres, para que pudesse continuar seus estudos, ela utilizou o codinome M. Le Blanc. Sendo este um ex-aluno da escola, o qual a Instituição não tinha ciência que tinha deixado a cidade de Paris, a escola continuava a mandar as atividades para o mesmo, mas quem resolvia os exercícios era Sophie. Em sua troca de correspondências com Gauss e Lagrange, foi descoberta pelo primeiro que se tratava de uma mulher e não de Le Blanc. Assim, sob a tutela de Gauss, dentre outras contribuições, a estudiosa se destaca com um trabalho sobre Superfícies Elásticas, que favoreceria à construção da Torre Eiffel, mas seu nome não apareceu, sequer, na lista de agradecimentos. (VIANA, FERNANDEZ, 2020)

AS RÉDEAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS DO SÉCULO XIX

Posteriormente, já no século XIX, o Brasil começou a investir na educação, principalmente com a chegada da família portuguesa. A partir de então, houve a criação de diversas escolas, dentre elas a Academia Real Militar, situada no Rio de Janeiro. De forma análoga ao que ocorria na Europa dos setecentos, só meninos filhos de nobres poderiam ter acesso aos ensinamentos. Para as meninas, a escola normal as aceitava e as professoras esperavam-nas. A partir desse ponto, o processo de entrada das meninas na docência se tornou o único caminho possível. Além disso, o ensino não era o mesmo para meninos e meninas “Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos

para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura” (LOURO, 1997).

Embora o domínio jesuíta não fosse mais existente nas escolas, a educação cristã-católica ainda era primordial, juntamente com o ensino da docência:

Ainda que a República formalizasse a separação da Igreja católica do Estado, permaneceria como dominante a moral religiosa, que apontava para as mulheres a dicotomia entre Eva e Maria. A escolha entre esses dois modelos representava, na verdade, uma não-escolha, pois se esperava que as meninas e jovens construíssem suas vidas pela imagem de pureza da Virgem. (LOURO, 1997, p.374)

Entretanto, vale ressaltar que o ensino não era análogo para todos os povos que viviam na sociedade brasileira. Compreendendo que a sociedade era composta por diferentes imigrantes, que as necessidades industriais do país exigiam grande quantidade de mão de obra, havia diversas bases educacionais que eram destinadas aos povos oriundos do exterior. As crianças negras, por exemplo, eram submetidas a violência em seus ambientes de trabalho e também à leis que realizavam a manutenção da escravidão. Aos povos indígenas estava destinada uma educação que se pautava nas práticas dos seus grupos e, apesar de sofrerem ações religiosas, a presença deles era proibida nas escolas públicas. Aos imigrantes alemães, italianos, espanhóis e japoneses, conhecidos como “trabalhadores livres”, prevaleciam propostas educativas diferentes, sendo algumas escolas para meninos e meninas muitas vezes com auxílio direto de suas regiões de origem. “As diferenças entre o sexo masculino e feminino estavam presentes nas concepções educativas dos imigrantes — da mesma forma que determinavam, é claro, as dos luso-brasileiros”. (LOURO, 1997, p.2)

Os países que viviam sob a égide da Igreja Católica ainda promoviam uma educação fundamentada em diferenças para os gêneros masculino e feminino, além da educação voltada para as classes mais favorecidas da sociedade. Na Itália, por exemplo, após o processo de unificação em que o país ficou sob o domínio de Piemonte, houve uma lei chamada de “Lei Casati”, caracterizada por Saviani (2002, p. 276) “escola primária permanece ainda fora da alçada do governo central, devendo ser mantida pelos municípios que, como no Brasil, não dispunham dos fundos necessários”. Corroborando ainda mais com o que acontecia no território brasileiro, a igreja católica ainda detinha influência no meio social. Por exemplo, no ano de 1872,

uma revista católica publicou “meio seguríssimo de bem-estar material é o trabalho e a ausência de vícios”. Ora, ao trabalho se requerem braços, não o alfabeto e do bom costume cuida a boa educação paterna e a instrução religiosa” (CATARSI, 1985, p. 20 apud SAVIANI, 2002, p. 276). Portanto, não enxergavam a educação positivamente, na verdade, compreendiam o poder que ela tinha e não objetivavam que a classe menos favorecida tivesse acesso a mesma:

Um Congresso de grandes proprietários reunido no final do século XIX na Sicília “teve a coragem de propor, para toda reforma, a abolição da instrução elementar, para que os camponeses e os mineiros não pudessem, lendo, absorver as novas idéias”. (CATARSI, 1985, p. 31 apud SAVIANI, 2002, p. 276)

Na França, a sociedade que se constituiu foi de maneira um pouco diferente. O país passou, durante o século XIX, por uma revolução promovida pelos trabalhadores que, de maneira direta, criticavam a relação entre o Estado e a Igreja Católica, conseqüentemente entre a Educação e o domínio da Igreja sobre ela, buscavam uma laicização do ensino. Durante a Revolução Francesa (1789- 1799) já ocorreram confiscos de bens e atividades educacionais já haviam sido interditados, anos depois, as comoções populares contra o domínio da Igreja ganharam espaço.

Neste período, houve uma proposta de educação sem comprometimento com o conhecimento, sendo esta sob o comando de Luís Bonaparte, em que houve a Lei Falloux, ocasionando a recolocação da Igreja como influência em todos os campos sociais (FROUMOV, s/d, apud MELO, 2011). Contudo, foi somente durante a Comuna de Paris, em 1871, que o ensino das escolas francesas rompeu de fato com os ideais católicos. A Comuna colocou em ênfase uma educação para o ser humano total e que culminou na evolução de todo seu potencial. “ensino e aprendizagem na perspectiva laica, gratuita, para todos e não fragmentada, devido à compreensão da necessidade de se superar a divisão social do trabalho, ampliada no capitalismo, como fundamento para a construção de uma nova sociedade.” (MELO, 2011, p.9)

Outra região europeia que também tratava educação de maneira diferente do Brasil foi a Prússia. O país estava buscando solucionar o problema do analfabetismo, sendo a escola estatal a responsável pela educação do proletariado. Assim, os países no entorno do território prussiano, em linhas gerais, enxergavam que a formação

deveria não ser somente uma básica escolarização, “a posição operária compreendia a necessidade da propositura da educação integral”. (MELO, 2011, p. 9)

Por sua vez, no Brasil, observa-se o processo de formação da professora dos anos iniciais sendo estritamente influenciador e influenciado pelas perspectivas sociais. Para alguns autores, o processo de docência das mulheres é definido como Feminização do Magistério primário:

referindo-se à expansão da mão-de-obra feminina nos postos de trabalho em escolas e nos sistemas educacionais, à frequência da Escola Normal e aos traços culturais que favoreceram a ocupação do magistério pelas mulheres. (ARAÚJO, 1998, p. 610 apud WERLE, 2005)

Este processo é também destacado por Louro (1997) como uma maior intervenção e controle do Estado na educação, que antes era controlada pelos jesuítas, mas também poderia ser observado como uma perda de autonomia dos institutos, pois passavam a ser controladas as cargas horárias, livros e salários.

As escolas normais existentes na época foram desenvolvidas para receber alunos e alunas. Por exemplo, no Colégio Santa Teresa, no Rio Grande do Sul, era destinado muito mais a homens do que mulheres, mas aceitava meninas órfãs, foi instituída uma Escola Normal. Esta, funcionava separadamente do Colégio, seu diretor Pe Cacique, era contra as mudanças estruturais e legislativas, pois acreditava que a inclusão de disciplinas seria prejudicial ao aprendizado na escola, que possuía em sua maioria mulheres, estas eram representadas publicamente como cognitivamente inferiores. (WERLE, 2005)

Entretanto, aos poucos foram constatados que mais mulheres estavam sendo formadas, já que esse era o único meio educacional que elas poderiam seguir, fato também influenciado pelas mudanças sociais que ocorriam:

Provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens. A presença dos imigrantes e o crescimento dos setores sociais médios provocavam uma outra expectativa com relação à escolarização. Esses fatores e ainda a ampliação das atividades de comércio, a maior circulação de jornais e revistas, a instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, estavam produzindo novos sujeitos sociais, tudo concorria para a viabilização desse movimento. (LOURO, 1997, p. 4)

Então, o cenário que descortinava-se ao longo do século XIX era a prevalência das escolas normais cada vez mais ocupadas por mulheres, tanto como alunas, quanto como docentes. Existiam inúmeras discussões sobre a entrada e permanência de mulheres nesses espaços. Alguns consideravam que elas não tinham aptidão para tal ocupação, outros acreditavam que a docência era perfeita para o cuidado, como uma extensão da maternidade, em consonância com Louro (2004) “a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la.”. Começou-se então, a estruturar a docência de maneira que ela se assemelhasse cada vez mais com o papel de uma mãe, na qual a mulher não estivesse saindo da sua função natural definida pela bíblia e que foi corroborada pela sociedade durante todos os anos. Este processo é denominado como Feminilização, que é definido por Araújo (1998 apud WERLE, 2005) afirmando que nele ocorreu uma “feminilização” pela “identificação entre a natureza feminina e a prática docente no ensino primário”. Além disso, esses argumentos tinham como consequência a visão de que o magistério era um sacerdócio, vinculado à valores judaico cristãos, diminuindo assim as críticas, lutas e melhorias de condições de trabalho, pontos destacados por Louro (1997).

Um aspecto relevante a ser salientado acerca do trabalho da mulher como docente, é que mesmo saindo de casa por necessidade ou como uma fuga da educação voltada para os cuidados, a autorização dos pais ou maridos continuava sendo necessária para tais ações. Para Stamatto (2002), existiam legislações nas províncias que restringiam as mulheres, elas precisavam de autorizações de párocos, apresentar comportamentos adequados e, caso fossem divorciadas, ter um atestado de divórcio.

Além dos questionamentos que as mulheres sofriam a todo momento e que já foram aqui relatados, havia também um contínuo discurso que fomentava na sociedade de maneira a minimizar os locais ocupados pela parcela feminina da população. Este discurso, conforme Louro (1997), tinha como objetivo lembrar que a mulher não tinha como função natural o trabalho fora de casa, era sempre destacado que elas poderiam trabalhar fora, mas que ao se casarem, sua principal função seria o lar e os filhos, apesar da construção da “mulher professorinha”. Havia também propostas legislativas que fortaleciam e buscavam legitimar a ideia citada

anteriormente. Portanto, o cuidado com o lar continuava sendo o ofício das mulheres. Convergindo, tem-se:

A exigência do celibato para que as mulheres pudessem exercer a função de professoras do ensino público estava proposta no Estatuto da Instrução Pública nos seus artigos de 22 a 25, apresentada pelo diretor Anísio Brito. Segundo aquela proposta, as professoras tinham que ser solteiras ou viúvas e caso viessem a contrair matrimônio perderiam imediatamente o cargo para o qual tinham sido nomeadas (FERRO, 1996, p.92-94 apud STAMATTO, 2002, p. 9)

Em suma, a ocupação dos espaços pelos corpos femininos era contestada e criticada pelos critérios religiosos, sociais, médicos e educacionais. A postura determinada socialmente revelava sob quais tutelas das relações de poder as mulheres docentes eram submetidas. O Brasil que se constituiu nos anos finais do novecentos para o século XX era o país que estava saindo do Império e entrando no período da República, mudanças que levaram tempo. O que se busca agora neste artigo é compreender como os acontecimentos anteriores foram agentes ativos na formação da professora que atuava no século passado. A partir disso, o seguinte questionamento é feito: Qual seria a postura ideal que a professora da educação básica deveria possuir? Para que se possa falar sobre uma postura adequada ou perfil ideal, é necessário compreender sob quais controles sociais viviam as mulheres no geral e como isso se ampliava para as docentes no século XX.

Este período é também marcado pela identidade social que a docência carrega. O magistério primário era visto como lugar de mulher e como o patamar mais alto que uma mulher poderia chegar na época. Aos poucos as professoras eram chamadas de educadoras, sendo que a função da educadora consistia em dar afeto, instrução e apoio afetivo para que os alunos pudessem desenvolver da melhor maneira possível suas potencialidades (LOURO, 1997). Evidenciando ainda mais o local das mulheres no Brasil, à medida que elas foram inseridas na docência, a profissão começou a diminuir de prestígio e conseqüentemente ser menor remunerada. “À medida que a profissão docente foi perdendo seu status em termos de prestígio e salário, foi sendo povoada pelas mulheres” (PUCCI, OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1991, p. 63 apud SANTOS; SILVA, 2015, p. 7)

AS RELAÇÕES DE PODER NAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO SÉCULO XX

No início deste artigo foi falado sobre os lugares fixos que se acreditavam que as mulheres e os homens ocupavam socialmente, romper com essa ideia é um dos pontos importantes aqui. Com base em Foucault, Louro (2003) destaca a importância de não considerar que, nas relações de poder, algum polo possui poder e outro, não. Na verdade, são os sujeitos que exercem esse poder, e este tem efeito sob suas ações. Além disso, para que haja o exercício do poder, os sujeitos devem ser capazes de resistir, caso contrário, tem-se uma relação de violência. Para Foucault, não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta (MAIA, 1985 apud LOURO, 2003). As relações de poder podem ser destacadas pela ótica que permite uma compreensão de que homens e mulheres se constroem socialmente por meio de ações, gestos e posturas, ou seja, o poder pode também constituir os corpos dóceis e induzir comportamentos, portanto, o exercício do poder se estabelece nas relações de gênero e para as relações de gênero (LOURO, 2003).

Para o exercício do poder nas relações de gênero, há um domínio dos corpos. Para que esse corpo seja utilizado da forma como se quer, não necessariamente precisa haver uma violência física, basta que sejam moldados e orientados de forma que não compreendam o controle que sofrem, não possuindo ciência de como sair desse controle, compondo assim o que Foucault chama de tecnologia do poder:

o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e, no entanto, continuar a ser de ordem física. quer dizer que pode haver um "saber" do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo. (FOUCAULT, 1987, p. 29)

Tem-se, então, que as mulheres tinham seus corpos, atitudes, posturas e espaços moldados através das relações de poder que eram exercidas nelas, tanto pelo Estado, quanto pelas pessoas que compunham a sociedade. Aliás, Foucault (1987) diz que o poder que se exerce nos corpos não é necessariamente adquirido pela classe dominante, mas sim efeito das posições estratégicas ocupadas por ela. Também é manifestado e pode ser reconduzido pelos que estão sendo dominados. Portanto, manter as mulheres como um grupo que já tinha funções pré-determinadas, uma vocação e sob égide do patriarcado, era uma forma de continuar sustentando

suas posições de privilégios e as deixando no polo dominado. Ou seja, o exercício do poder ditava quais lugares eram femininos.

Ao falar de história, o idealismo, construído por Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), como sinaliza Tchertkov et al (1955), se baseia principalmente em fontes fictícias, podendo chegar até as fontes divinas. Sob tais perspectivas, consideremos que, se o idealismo consiste em crenças religiosas e as mulheres eram caracterizadas pela forma como o “divino” as enxergava, então, o idealismo pode ser compreendido como uma das bases para a construção que a figura feminina possuía:

Não é casual, portanto, que o próprio idealista Hegel tenha falado da "razão universal" como ideia do "portador do mundo", isto é, de Deus, e os machistas tenham, de fato, representado o papel de lacaios do obscurantismo clerical. Todos os idealistas apelam, de uma maneira ou de outra, para a religião. O idealismo se confunde intimamente com a religião. (TCHERTKOV et al, 1955, p. 21)

As mulheres, então, viviam sob as relações de poder pois estavam no polo que não dispunha do controle desse poder. Entretanto, para que algo pudesse ser modificado, era necessário que existisse algum movimento que convergisse com tal mudança. Para o materialismo dialético a caracterização dos movimentos pode acontecer de duas maneiras: movimento evolutivo e movimento revolucionário. O movimento evolutivo é quando os elementos progressistas continuam suas funções dia após dia, portanto, produz pequenas mudanças, de maneira quantitativa e gradual. O movimento revolucionário é a partir do momento em que os elementos se unem e promovem uma revolta de maneira a extinguir a ordem existente sobre as coisas e possibilitar uma nova (TCHERTKOV et al, 1955). O movimento das mulheres pela busca de direitos e espaços, com o avanço do movimento feminista, aconteceu de maneira gradual, como um movimento evolutivo e consideramos relacionados com a construção da identidade das professoras que ensinavam matemática.

OS MOVIMENTOS FEMINISTAS E AS RELAÇÕES DE PODER NO SÉCULO XX

Sob esta ótica, destacaremos alguns movimentos iniciados no Brasil nos anos finais do século XIX e foram ganhando forma no século XX, entendendo o movimento feminista como plural. Aqui, serão discutidas as fases dos movimentos de maneira que possam ser vistas as diferenças entre um período e outro e não como uma verdade absoluta ou um movimento único de opressão. As lutas foram se

diferenciando a partir de cada grupo que foi se constituindo ao longo dos períodos de tempo. Não existiu um princípio universal para as lutas, principalmente falando sobre as diferentes constituições sociais espalhadas pelos continentes e no Brasil, pelos diferentes grupos que chegaram no território nacional:

A urgência do feminismo no sentido de conferir um status universal ao patriarcado, com vistas a fortalecer aparência de representatividade das reivindicações do feminismo, motivou ocasionalmente um atalho na direção de uma universalidade categórica ou fictícia da estrutura de dominação, tida como responsável pela produção da experiência comum de subjugação das mulheres. (BUTLER, 1990, p. 10)

Considerada por Barcela e Lopes (2018) como a primeira feminista brasileira, Nísia Floresta (1810-1885) foi escritora, tradutora e educadora feminista. Nísia começou sua trajetória aos 13 anos quando casou-se forçadamente com um latifundiário e um ano depois se separou dele. Conheceu outro homem com quem manteve um relacionamento que não era visto positivamente pela sociedade já que em 1824 era indiscutível uma mulher divorciada no Brasil. Publicou artigos no jornal *Espelho para Brasileiras*, foi tradutora da obra “*Direitos das Mulheres e Injustiças dos homens*” cuja autoria é da britânica *Mary Wollstonecraft* e foi assim que começou a ser vista como a primeira mulher a falar sobre os ideais que buscavam igualdade para mulheres mas também, a independência feminina. Em 1837 abriu uma escola no Rio de Janeiro cujo nome era Colégio Augusto para meninas sendo o local em que eram divulgadas as ideias feministas e que se diferenciava da educação tradicional contida no país. Além disso, eram discutidos assuntos como a libertação dos escravos, direito à liberdade do culto e a federação das províncias no sistema republicano.

O primeiro movimento de destaque no país foi o Movimento Sufragista que já ocorria em alguns países no século XIX. Nos Estados Unidos da América, este movimento teve seu início em 1848 na Convenção dos Direitos da Mulher que ocorreu na cidade de Seneca Falls (ALVES; PITANGUY, 2003 apud MENUCCI, 2017). O movimento americano durou cerca de 70 anos e mesmo conseguindo obter muitas pautas, ao longo dos anos foi ganhando um caráter violento, que segundo Abreu (2002 apud MENUCCI 2017), foi uma consequência do cansaço das mulheres. Vale destacar que a luta pelo objetivo principal continuava sendo o direito ao voto, este que só foi alcançado em 1920 através da emenda 19ª estadunidense (PINTO, 2010 apud MENUCCI, 2017). A autora também relata que na Europa este movimento ocorreu de

maneira um pouco diferente. As europeias utilizavam atitudes mais violentas para suas lutas desde o início do movimento. Foram organizadas passeatas, debates, campanhas e buscavam apoio dos políticos para que seus pedidos fossem reivindicados. Estes movimentos são definidos como a primeira onda do feminismo, as mulheres adeptas a ele como sufragistas, estas que obtiveram algum êxito em suas lutas:

Por fim, a busca sufragista se finda na Inglaterra com a concessão do voto feminino. Mesmo após ser rejeitado inúmeras vezes, foi garantido em 1918 para as mulheres acima dos 30 anos. No ano seguinte, na Alemanha, as mulheres conquistaram o voto em virtude da associação operária que lutava por direitos femininos igualitários (ABREU, 2002 apud MENUCCI, 2017, p. 7).

No Brasil, o Movimento sufragista foi se fundamentando em bases específicas. É necessário primeiro compreender que o país passava por reformas consequentes da Proclamação da República que ocorreu no fim dos oitocentos. Uma nova constituição brasileira precisou ser escrita e colocada em prática, na qual o voto ficava estabelecido para cidadãos maiores de 21 anos, entretanto, não citava absolutamente nada sobre as mulheres. Esta legislação não proibia as mulheres do voto, mas existia um impedimento velado para que tal direito fosse aproveitado pelas moças. (ABREU, 2002 apud MENUCCI, 2017)

Sob estas perspectivas, evidenciamos a professora e indigenista Leolinda Daltro. Nascida por volta de 1860, viveu no Rio de Janeiro com os filhos no bairro de Cascadura. Assim, aproximou-se de Quintino Bocaiúva (1836-1912), republicano e positivista, sendo amiga pessoal de Orsina Fonseca (1858-1912). Foi precursora do indigenismo, segundo alguns autores, defendendo a oportunidade educacional para os indígenas de maneira que fossem incorporados à sociedade brasileira (MELO; MARQUES, s/d). Segundo Jardimino (2016) a proposta e criação de uma associação protetora dos brasileiros indígenas, estes que viviam subordinados às relações de poder, uma vez que, pertenciam a um grupo minoritário com poucos direitos no país, respaldam a empresa missionária de Leolinda. Ainda podemos destacar o fato de ela ser mulher e que por este motivo era impedida de diversas maneiras sociais de lutar por direitos. Em 1910 Leolinda Daltro fundou o Partido Republicano Feminino, sendo o primeiro a ter só mulheres em sua composição, reavivando assim a discussão acerca do voto feminino no Congresso Nacional, também foi a fundadora da Linha de

Tiro Feminina Orsina Fonseca o qual reunia mulheres que visavam votar. (PINTO, 2003 apud MENUCCI, 2017)

Orsina Fonseca (1858-1912) foi a primeira esposa do Presidente da República Marechal Hermes Rodrigues da Fonseca (1911-1914), apoiadora da causa do voto feminino e das políticas educacionais para mulheres. Teve papel importante nas causas sociais e ajudou o Marechal Mallet na fundação do Orfanato Osório e trabalhou na causa dos mais necessitados até o fim de sua vida. (SCHUMACHER, 2000)

Posteriormente, destacou-se a brasileira Bertha Lutz, branca e de classe média alta. Esta fase é o primeiro momento do movimento, conhecida como a fase “bem-comportada”, mostrando um cunho conservador e não sinalizando nenhuma insatisfação com a opressão sofrida pelas mulheres. (ALVES; ALVES, 2013)

Bertha Lutz (1894-1976) era paulista e sua mãe era inglesa. Brasileira, foi terminar seus estudos na Europa e assim tomando ciência do Movimento Sufragista da Inglaterra. Aos 24 anos retornou ao Brasil e trouxe consigo conhecimentos e sede pela luta política dos direitos das mulheres, representando o país no I Conselho Feminino Internacional que ocorreu em 1919, sendo este o momento no qual foram aprovados a igualdade salarial para homens e mulheres e também a inclusão das trabalhadoras femininas no serviço de proteção aos trabalhadores. Foi a criadora da Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher e organizadora do I Congresso Internacional Feminista reunindo diversas sufragistas e senadores da época. Na década de 20, tramitava no Congresso um projeto de lei dando permissão ao voto feminino, sendo Bertha uma das mulheres que estavam presentes no Congresso a fim de pressionar os políticos. As sufragistas conquistaram duas mil assinaturas de apoio, mas o projeto não foi aprovado. Após estudar Direito para que pudesse melhor trabalhar em prol das lutas das mulheres, Bertha fez parte da comissão de juristas encarregada de elaborar um novo código eleitoral já que em 1930 tramitou no Senado um projeto de lei a favor do voto feminino. Apenas em 1932 algumas mulheres conquistaram o direito ao voto no Brasil. (BARCELA; LOPES, 2018)

Com um papel importante no Movimento Sufragista brasileiro a região Nordeste possui destaque, principalmente o Rio Grande do Norte. Em 1927, a primeira mulher

no Brasil pode votar, sendo ela Celina Guimarães Viana (1890-1972) (MENUCCI, 2018). Há inconsistências no que diz respeito à quem foi a primeira eleitora brasileira. Estas, ponderam que talvez não tenha sido Celina a primeira mulher a realizar o alistamento eleitoral, pois Julia Barbosa Ribeiro (1898-1943), professora cujo estado civil era solteira, teria pedido seu alistamento antes de Celina. Entretanto, por Celina ser uma mulher casada com um professor e advogado, houve a possibilidade de seu requerimento ser despachado antes (VAINCENSHER, s/d apud ASSIS, 2016). Este fato evidencia o quanto as relações de poder atingem mulheres que não fazem parte do padrão social estabelecido como hegemônico. Se Julia Barbosa realmente se alistou antes de Celina, o casamento e o fato de a última ter um marido com alguma influência social possibilitou que ela pudesse ter algum tipo de vantagem.

A primeira onda do feminismo se delimita até os anos 60. O direito ao voto e a possibilidade de entrada no campo político foram marcos importantes de luta e conquistas das mulheres brasileiras. Entretanto, ainda havia um embargo social que é difícil de ser quebrado pois remetia a discussões e dinâmicas sociais que não foram rompidas. As questões cívicas e jurídicas de mulheres foram fatores importantes durante essa primeira onda. (NOGUEIRA, 2001 apud RIBEIRO; NOGUEIRA; MAGALHÃES, 2012)

A segunda onda do feminismo possui como característica marcante o “mau comportamento”, tendo seu marco temporal entre os anos 60 e 80. Neste momento eram problematizadas questões consideradas de caráter privado (RIBEIRO; NOGUEIRA; MAGALHÃES, 2021). Questões silenciadas dentro das tutelas de relações de poder. Faziam parte do movimento mulheres anarquistas, operárias, intelectuais, defendendo o direito à educação e abordando temas que socialmente eram definidos sendo pautas masculinas, como sexualidade, divórcio e dominação sofrida por parte da população masculina (ALVES; ALVES, 2013). No Brasil, no ano de 1964, houve o Golpe Militar que deu início ao período ditatorial e, com isso, além das contestações já citadas, desencadou um processo de agrupamento de mulheres, tanto das classes mais altas quanto das mulheres pobres durante o Regime. Para tanto, os grupos lutavam por diferentes frentes e, principalmente, algumas das mulheres de classe alta foram a favor da ditadura militar no Brasil. (COSTA; SARDENBERG, 2008)

As mulheres que compunham a sociedade passaram a questionar com mais veemência, todos os dogmas que, neste momento, não eram somente impostos pela religião, mas também pelas tratativas sociais. Ocorreram pontos importantes que constituíam os feminismos e as construções das identidades. Simone de Beauvoir (1908-1986), autora desse período e da famosa frase “não se nasce mulher, torna-se mulher” fomentou uma discussão importante sobre a construção da identidade do “ser mulher” através das suas diferentes essências. Outra discussão difundida por Simone foi por meio do livro “O Segundo Sexo” que se deu a partir de questionamentos como “O que é ser mulher? Existe uma essência feminina? Por que a sociedade se constitui pela perspectiva masculina e de opressão?” (DUARTE, 2006 apud SILVA; CARMO; RAMOS, 2021, p.108)

Como dito anteriormente, compreendendo a pluralidade do movimento feminista e apoiando-se ainda mais nesta perspectiva, utilizaremos a ideia da interseccionalidade, conceito cunhado no fim do século XX, dentro do campo do estudo de gênero, com o objetivo de destacar o lugar que a mulher negra ocupava e ocupa na sociedade, com seus múltiplos contextos cruzados que contribuem para sua opressão. Estes pontos são defendidos por Lélia Gonzalez (1935- 1994), Doutora em Antropologia, Mestre em Comunicação Social, historiadora e filósofa. (MOURA; ALMEIDA, 2019)

Dando continuidade a discussão sobre a posição social ocupada pela mulher negra, Lélia destaca a importância do matrimônio com um homem branco como um fator para seu contato direto com o discurso democrático racial. Em seu relato ela afirma que a família de seu marido achava que o casamento deles era parte de um processo de “concubinagem”, já que, para eles, uma mulher negra não se casava com um homem branco. “é uma mistura de concubinato com sacanagem, em última instância.” (GONZALEZ 1994 apud FERNANDES; CASTRO, 2022). Para a autora, foi a partir de sua convivência com outras mulheres negras que faziam parte do Movimento Negro Unificado (MNU) que a preocupação com a especificidade foi se construindo em si mesma:

Foi a partir da convivência com essas irmãs, já no Movimento Negro Unificado, que passei a me preocupar e trabalhar a respeito de nossa especificidade. E neste trabalho, tem dado pra sacar, por exemplo, que pelo fato de não ter sido educada para se casar com um “príncipe encantado”, mas para o trabalho (por razões históricas e socioeconômicas concretas),

que a mulher negra não faz o gênero da submissa. Sua prática cotidiana faz dela alguém que tem consciência de que tem que batalhar pelo “leite das crianças” (como ouvimos de uma “mulata do sargentelli”), sem contar muito com o companheiro 6 (desemprego, violência policial e outros efeitos do racismo e também do sexismo). De fato, as últimas pesquisas efetuadas demonstram que, em matéria de mulher chefe de família, a mulher negra tá aí pra conferir. (GONZALEZ, 1982, p. 36 apud FERNANDES; CASTRO, 2022, p.6)

Em um contexto mundial, durante este período, ocorreram eventos divulgando ainda mais o movimento feminista. Em 1975 ocorreu na Cidade do México a Primeira Conferência sobre as Mulheres, sendo esta organizada pela Organização das Nações Unidas, destacando e fortalecendo as lutas das mulheres. (SARDENBERG, 2018 apud SILVA ;CARMO; RAMOS, 2021)

Já no cenário nacional, o Brasil se encontrava no período da Ditadura Militar. Sob este pressuposto, o Movimento Feminino pela Anistia (MFPA), articulado pela ex-prisioneira política Therezinha Zerbini (1928-2015), alcançou espaço no cenário nacional difundindo a ideia da concessão da anistia aos presos exilados e políticos (VARGAS, 2005 apud SILVA;CARMO;RAMOS, 2021). Ao mesmo tempo, as mulheres negras estavam participando de ações políticas cuja finalidade era denunciar a situação de subordinação no Brasil. A principal luta naquele momento era contra o “mito da democracia racial”, sendo esta luta incorporada através do Movimento Negro Unificado (MNU). (FERNANDES; CASTRO, 2022)

A terceira onda do feminismo tem seu marco temporal iniciado nos anos de 1990. Com uma perspectiva *Queer*, esta que segundo Silva (2016) começa a problematizar a identidade sexual considerada normal, a heterossexualidade, e levantando pautas a bandeira do movimento negro e também do movimento LGBTQIAP+¹. Discutiu-se também a necessidade de a mulher apropriar-se de cargos antes ocupados apenas por homens, além do ingresso na política, reivindicando uma atuação do Estado mais contundente para que as demandas e direitos fossem realmente respeitados e alcançados (SILVA; CARMO; RAMOS, 2021). Ademais, eram promovidas conferências mundiais vislumbrando discussões sobre demandas antes relegadas para a população feminina:

¹ Para entender um pouco mais sobre a sigla: Manual de Comunicação LGBTI+. 2ª edição. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018. Disponível em: <https://www.trt4.jus.br/portais/media-noticia/465957/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>.

Em 1993, as Conferências Mundiais, em especial a Conferência de Direitos Humanos, e em 1994 a Conferência de População e Desenvolvimento, trouxeram a viabilidade de inúmeros canais de informações e troca de experiência. E a partir da IV Conferência Mundial da Mulher e pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos e a Convenção Interamericana trouxe como pauta questões como prevenção, punição e erradicação da violência contra a mulher, sendo esses eventos resultantes de lutas, com manifestações e atuações femininas, que garantiu as alterações no Código Penal. Devido a essas conquistas, surge uma nova visão da sexualidade com a autonomia, liberdade e valorização da mulher, mitigando dessa forma as relações de desigualdade entre os gêneros (MIRANDA, 2015 apud SILVA; CARMO; RAMOS, 2021, p.112)

Para a compreensão das identidades das mulheres no século XX é necessário se atentar a duas definições que são distintas: gênero e sexo. Primeiramente, o que precisa ficar claro é a construção acerca dessas definições tinham como objetivo colocar a biologia como destino para os seres. O sexo está intimamente ligado ao biológico e parece fixo, já o gênero se dá através da construção social. Portanto, o gênero pode ser constituído como uma interpretação múltipla do sexo e não se pode afirmar que ele decorra do sexo de maneira alguma. Admitindo que exista uma certa permanência na binaridade, não se pode colocar como correta a utilização e caracterização dos termos “homens” para os corpos masculinos e “mulheres” seja apenas para corpos femininos. (BUTLER, 2018)

Se, gênero era colocado como uma construção social que circundava o sexo, pode-se então entender que as relações de poder que estavam ligadas inicialmente ao sexo, agora ligam-se também ao gênero. Além da técnica de poder relacionada ao corpo enquanto estrutura, há também uma outra ligada à vida, que agrupa os efeitos de massas que são próprios de uma população, de maneira a colocar grupos em posição de dominados pela parte biológica, mas também pela parte social e vital. (FOUCAULT, 1999 apud FERREIRINHA; RAITZ, 2010)

Para diferenciar homens e mulheres foram desenvolvidas diferentes teorias. Desde as distinções físicas, psíquicas e comportamentais para que estas pudessem ser agentes sinalizadores de habilidades sociais e que fossem utilizados como justificativas para os locais ocupados por homens e mulheres, ou seja, para que o destino das mulheres fosse aceito socialmente (LOURO, 2003). É neste ponto trazido pela autora que fica claro a atitude que os movimentos feministas se dispõem a ter, começando a questionar essas colocações de maneira que as diferenças pudessem ser exaltadas de maneira positiva e contestáveis, assim indagando os lugares que as

relações de poder colocavam as mulheres e tentava fixá-las. Outrossim, as perguntas se direcionam para a forma como a igualdade era tratada, pois, os sujeitos deveriam ser vistos como equivalentes e não como idênticos. (SCOTT, 1998 apud LOURO, 2003)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência do século XVIII se pautou, sobretudo, em crenças religiosas que se estendiam também à leis que asseguraram que os corpos femininos (através da definição biológica) se mantivessem sob as rédeas das relações do poder do lado dominado, sem muitas chances de uma revolta, constituindo assim uma violência.

Apesar das dificuldades, o século XIX se constitui de maneira um pouco diferente para este grupo. A partir do momento em que houve movimentos sociais que indagaram e problematizaram esse local de "dominado", as mudanças começaram a se fomentar na sociedade. Foi neste período que as mulheres galgaram o espaço como docentes, mas ainda sob a égide de um patriarcado que as colocava como cuidadoras e realizavam essa manutenção socialmente.

Nos anos finais do novecentos e início do século XX os movimentos sociais constituídos por mulheres em diferentes partes dos continentes e também no Brasil possibilitaram uma reivindicação mais incisiva que questionava as circunstâncias sociais que as mulheres se encontravam. Interpelando a respeito de suas profissões, direitos, salários, sexualidade e controle sobre seus corpos físicos, bem como sobre suas estruturas sociais.

Ao longo dos anos as mudanças sociais vincularam-se às alterações de direitos sobre educação das mulheres e sobre a forma como foram se agrupando para organizar e indagar seus lugares sociais o que provocou diferentes consequências para a parcela feminina da população.

Ao levar em consideração a luta dos movimentos feministas durante o século XX, consequência de todo o processo o qual as mulheres foram submetidas, que não ocorreu de maneira homogênea e que até os dias atuais possui demandas que estes movimentos não conseguiram dar conta, chega-se ao momento em que as relações de poder definidas por Foucault ganham mais uma etapa de reivindicação que

representam fases de um movimento evolutivo definido pelo Materialismo Dialético de Marx e Engels. Por sua vez, entendemos que os estudos feministas começam a compreender que as relações de poder não se baseiam em sexo biológico, mas sim no gênero, sendo esta discussão fomentada até os dias atuais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulheres na Educação: Missão, Vocação e Destino? A feminização do magistério ao longo do século XX**. In: O Legado Educacional do Século XX no Brasil. 2ª. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006. v. Único, cap. 2, p. 59-102. ISBN 978-85-7496-105-1

ALVES, A. C .F.; ALVES, A K. da S. As trajetórias e lutas do movimento feminista no Brasil e o protagonismo social das mulheres. **IV Seminário CETROS: Neodesenvolvimentismo, Trabalho e Questão Social**, Ceará, Fortaleza, p. 113-121, 5 jun. 2022. Disponível em: http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/69-17225-08072013-161937.pdf. Acesso em: 1 maio 2022.

ASSIS, Márcia Maria Alves de. **Matemáticas Elementares na Escola Normal de Natal**: Legislação, Programas de Ensino e Material Didático (1908,1970). 224 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2016.

BARCELLA, Laura; LOPES, Fernanda. **Lute como uma garota**: 60 feministas que mudaram o mundo. 1. ed. rev. São Paulo: Pensamento - Cultrix LTDA, 2018. 365 p. v. 1. ISBN 978-85-316-1442-2.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão de Identidade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. 109 p. ISBN 978-85-200-1371-7.

COSTA, A. A. A. SARDENBERG, C. M. B. **O feminismo no Brasil: uma (breve) retrospectiva**. In: COSTA, A. A. A.; SARDENBERG, C. M. B. (Orgs.). O Feminismo do Brasil: reflexões teóricas e perspectivas. Salvador: UFBA / Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2008, p. 23-50.

FERNANDES, A. C. dos R.; CASTRO, Ana Lúcia de. A trajetória política e intelectual de Lélia Gonzalez sob uma perspectiva bibliográfica e as possibilidades de conexão entre diferentes grafias da vida. **33ª Reunião Brasileira de Antropologia**, [s. l.], v. 8, n. 2, 2022. Disponível em: <https://www.33rba.abant.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSVZPIjtzOjQ6IjE3MjMiO30iO3M6MT0iaCl7czozMjoiYzVkYzE4MjlyZTg4YThtjMTVjMzgyYTgwYzRjYjM4MjMiO30%3D>. Acesso em: 11 out. 2022.

FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ, T. R. **As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, p. 367-383, mar/abr 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rap/a/r3mTrDmrWdBYKZC8CnwDDtq/abstract/?lang=pt#:~:text=Relations%20of%20power%20in%20Michel%20Foucault%3A%20theoretical%20reflections&text=Este%20artigo%20baseia%2Dse%20em,formas%20de%20for%C3%A7a%20e%20disciplina>. Acesso em: 21 abr. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987. 349 p. v. 1. ISBN 85.326.0508-7. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade do saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: EDIÇÕES GRAAL Ltda., 1999. 151 p. v. 1. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940534/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.

GUAPINDAIA, Mayra Calandrini. **Relações de gênero, pensamento pedagógico e reforma política na ilustração portuguesa**. *Diásporas, Diversidades e Deslocamentos*, [s. l.], p. 1-10, 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.cm.br/resources/anais/1277840802_ARQUIVO_Artigo.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

JARDILINO, J. R. L. **Educadora, Feminista, Indigenista: Leolinda Figueiredo Daltro, uma “Dama” da educação brasileira no final do século XIX**. *Revista História de La Educación*, [s. l.], v. 18, n. 26, p. 7-11, jan-jun 2016. DOI <https://doi.org/10.19053/01227238.4358>. Disponível em: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/4358/10497. Acesso em: 2 out. 2022.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 184 p. v. 1. ISBN 85.326.1862-6.

LOURO, G. L. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORI, Mary (org). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: contexto, 1997. P.443-481.

MELO, Wanderson Fabio de. **Marx e a educação na Comuna de Paris**. Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e Marxismo, Niterói, RJ, set/out 2013. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2013/Trabalhos/Amc214.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MELO, Hildete Pereira de; MARQUES, /Teresa Cristina de Novaes. **DALTRO, Leolinda de Figueiredo**., [s. l.], s/d. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/DALTRO,%20Leolinda%20de%20Figueiredo.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

MENUCCI, Julia Monfardini. **Movimento Sufragista e a conquista do voto feminino no Brasil**. UNIJUÍ, [s. l.], 2018. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/conabipodihu/article/download/9326/7996/38908>. Acesso em: 21 abr. 2022.

MOURA, Roseli Alves de. **Um estudo sobre Instituzioni Analitiche de Maria Gaetana Agnesi: Álgebra e Análise na Itália setecentista**. Orientador: Fumikazu Saito. 219 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Matemática) - Pontífica Universidade Católica, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://heemaweb.files.wordpress.com/2017/03/ramouratese-1.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MOURA, D. O.; ALMEIDA, T. M. C. de. Ancestralidade, interseccionalidade, feminismo afrolatinoamericano e outras memórias sobre Lélia Gonzalez. **Arquivos do CMD**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 27–45, 2020. DOI: 10.26512/cmd.v8i2.31148. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/CMD/article/view/31148>. Acesso em: 18 out. 2022.

NASCIMENTO, João Batista do. **Algumas mulheres da História da Matemática: E a questão de gênero em ciência e tecnologia**. 2013:1-67. Disponível em: <https://www.mathunion.org/fileadmin/CDC/cdc-uploads/CVgrantsIndividual/mulheres.matematica.maio..13.pdf>. Acesso em: 30 abr 2022.

RIBEIRO, Diana; NOGUEIRA, Conceição; MAGALHÃES, Sara Isabel. As ondas feministas: continuidade e descontinuidade no movimento feminista brasileiro. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, Porto, Portugal, p. 57-76, 2021. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/136148>. Acesso em: 2 maio 2022.

SANTOS, Rieli Tainá Gomes dos. **Sophie-Marie Germain (1776 - 1831)**. In: GPET - FÍSICA - UNICENTRO. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/petfisica/2020/11/06/sophie-marie-germain-1776-1831/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SANTOS, A. M. dos; SILVA, R. S. da. **O processo de construção da identidade do docente no Brasil**. XV Seminário Internacional de Educação , [s. l.], 2015. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/bc6a3914-c2b7-4435-ad2b-574f5310852e/O%20processo%20de%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20identidade%20docente%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SAVIANI, D. Percorrendo caminhos na educação*. **Educ. Soc. Campinas**, [s. l.], v. 23, n. 81, p. 273-290, dez 2002. Disponível em: scielo.br/j/es/a/jFf4KPPqFfhZ74kmqFNGvRc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 abr. 2022.

SCHUMACHER, Schuma. **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. 676 p. ISBN 8571105731. Disponível em: <https://www.anarquista.net/dicionario-mulheres-do-brasil/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, [s. l.], v. 20, ed. 2, p. 71- 99, jul-dez 1995. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667>. Acesso em: 8 abr. 2022.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglezias. Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira. **HISTED BR: Navegando pela história da Educação Brasileira**, [s. l.], 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SHIGUNOV Neto, A., STRIEDER, D.M., & SILVA, A.C. da. (2019). A reforma pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII. **Tendências Pedagógicas**, 33, 117-126. Disponível em: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2019.33.009> doi: 10.15366/tp2019.33.009. Acesso em: 5 abr 2022.

SILVA, Joasey Pollyanna Andrade da; CARMO, Valter Moura do; RAMOS, Giovana Benedita Jaber Rossini. As quatro ondas do feminismo: Lutas e Conquistas. **Revista de Direitos Humanos em Perspectiva**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 101-122, jan-jul 2021. DOI <http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2526-0197/2021.v7i1.7948>. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/direitoshumanos/article/view/7948>. Acesso em: 12 out. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 156 p. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/qdownload/documentos-de-identidade-tomaz-tadeu-da-silvapdf-pdf-free.html>. Acesso em: 13 abr. 2023.

SILVA, Vanessa Moura e. **Émilie du Châtelet Filósofa e Cientista do Iluminismo na França do Século XVIII**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/38595/38595.PDF>. Acesso em: 18 out. 2022.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910)**. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002. Disponível em: <https://www.tjrj.jus.br/documents/10136/3936242/a-mulher-escola-brasil-colonia.pdf> . Acesso em: 13 abr 2022.

VIANA, Isabela V.; FERNANDEZ, Cecília S. A Vida de Sophie Germain. **Mulheres na Matemática**, [s. l.], 2020. Disponível em: <http://mulheresnamatematica.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/237/2021/04/A-Vida-de-Sophie-Germain.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

TCHERTKOV, V. P. *et al.* **Materialismo Dialético**. Moscou, URSS: Editorial Vitória Ltda, 1955. 783 p.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de Gestão e Feminização do Magistério. **Caderno e Pesquisa**, [s. l.], v. 35, ed. 126, p. 609-634, set-dez 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ry6Fzg8Qxt7ZCHtFTtk7Hkj/?format=pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CAPÍTULO III - ARTIGO 2: CONSTRUÇÃO DA PROFESSORA QUE ENSINAVA MATEMÁTICA (1860 - 1934): UMA ABORDAGEM DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

NAS ESCOLAS NORMAIS E AS DIFERENÇAS ENTRE AS COMPOSIÇÕES CURRICULARES E ESTRUTURAIS DAS INSTITUIÇÕES MASCULINAS E FEMININAS

Lorrayne Ferreira dos Santos de Paula

Gisela Maria da Fonseca Pinto

Roseli Alves de Moura

RESUMO: O presente artigo se estabelece a partir do cenário educacional do oitocentos no qual se promulga a primeira Lei Educacional do Brasil, cujo intuito era fomentar mudanças na estruturação do ensino no país. Iniciamos trazendo um breve relato sobre as perspectivas filosóficas intrínsecas ao sistema educacional. Depois, a partir da Escola Normal da Corte, é feito um comparativo entre a educação direcionada a meninos e meninas e posteriormente a construção das turmas mistas nas escolas normais e a coeducação dos sexos. Também discorremos sobre a Matemática neste recorte temporal e a filosofia positivista que reverbera tanto nesta ciência, quanto na educação primária no país, contribuindo também para a tentativa de manutenção da inviabilização da educação feminina. Sobre as escolas normais que cresciam em quantitativo no Brasil, nos detemos aos estados de São Paulo, Rio Grande do Norte, Piauí e Espírito Santo abordando a situação educacional e curricular em comparação com o Rio de Janeiro. Por fim, com a instauração da república, destacamos as mudanças educacionais e o movimento escolanovista ocorrido no século XX.

PALAVRAS-CHAVE: escolas normais, meninas, educação, matemática, currículo.

ABSTRACT: The present article is based on the educational scenario of the 1800s, when the first Educational Law of Brazil was promulgated, whose purpose was to promote changes in the structure of education in the country. We start by making a brief report about the philosophical perspectives intrinsic to the educational system. Then, starting from the Escola Normal da Corte, a comparison is made between the education directed to boys and girls and later on the construction of mixed classes in normal schools and the coeducation of the sexes. A report is also made about Mathematics in this time frame and the positivist philosophy that embraces both this science and primary education in the country, also contributing to the attempt to maintain the unviability of female education. The states of São Paulo, Rio Grande do Norte, Piauí and Espírito Santo are mentioned in connection with the normal schools that were growing in number in Brazil, addressing the educational and curricular situation in comparison with Rio de Janeiro. Finally, with the establishment of the

republic, we highlight the educational changes and the school movement that took place in the 20th century.

KEYWORDS: normal schools, girls, education, mathematics, curriculum.

INTRODUÇÃO:

Iniciando a discussão sobre a formação das professoras que atuavam nas salas de aula de matemática, cujos desenvolvimentos se deram através das Escolas Normais, durante o final do século XIX e início do século XX, é necessário voltar ao ano de 1827, momento em que promulgou-se a primeira lei educacional do Brasil. De acordo com esta, ficou estabelecida a criação de escolas de primeiras letras nos locais mais populosos do Império, fossem cidades ou vilas. Também ficaram definidos pontos sobre exames para seleção para mestres e mestras, porém, houve um movimento por meio da Câmara, através de um debate, de tal forma que as mulheres fossem dispensadas dos exames, ou seja, aprovados. Além disso, a lei consagrou a instituição do ensino mútuo no país, determinando em seu artigo 5º “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital” (TANURI, 2000, p. 63).

Antes da promulgação da referida lei, diversas foram as falas, sobretudo por parte de políticos e legislações, impossibilitando um currículo que viabilizasse às meninas acesso a uma formação educacional similar à dos meninos. Ratificando este fato, tem-se a fala de Visconde Cairu (1756-1835) “A questão é se as meninas precisam de igual grau de ensino que os meninos. Tal não creio. Para elas, acho suficiente a nossa antiga regra: ler, escrever e contar. Não sejamos excêntricos e singulares. Deus deu barbas ao homem, não à mulher” (AGÊNCIA SENADO, 2020). Mediante tal contexto, a questão que emerge e nos impele neste trabalho é: Sob quais alicerces se fundamentaram a formação das que viriam ser as professoras que ensinavam matemática?

A partir deste questionamento, a principal instituição educacional de análise em que nos deteremos, será no Rio de Janeiro, na Escola Normal da Corte. Neste momento, a cidade era a capital do Brasil, sendo foco das maiores e principais mudanças de inúmeras ordens, como também o centro das atenções no que diz respeito à Educação e Legislações educacionais. Para critérios de comparação, serão

tratados os currículos, organizações assim como a criação das escolas normais em alguns Estados do Brasil, por exemplo: Rio Grande do Norte, Piauí, São Paulo e Espírito Santo. Além disso, também será elaborado um breve comparativo com a Inglaterra.

A importância em destacar o processo de estruturação das escolas normais no fim do século XIX e início do século XX é para que se possa compreender como as professoras eram formadas, já que eram referências para os alunos das escolas primárias. Além disso, as diferenças nas formações de meninos e de meninas, as quais posteriormente tornaram-se primordialmente das moças, revelam aspectos os quais sinalizam como consequentes do processo de feminização do magistério primário. Assim, há indícios de que tais diferenças no desenvolvimento dos grupos de professores se relacionem com o papel social desempenhado por cada grupo.

O período de tempo elencado neste artigo se justifica por se delimitar entre o final do Império e o início do período republicano, e verifica-se nesta transição uma transformação que acarretou uma reelaboração nas escolas e na forma como a educação era vista pela sociedade brasileira de um modo geral, principalmente a educação das mulheres. Mediante esta perspectiva, a metodologia se inicia neste corte temporal, constituindo-se um destaque sobre as primeiras tentativas de criação de escolas para preparação de docentes, cujos moldes eram franceses. Legitimado por Bastos (1997 apud TANURI, 2000, p. 63) “a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método”, podemos inferir que o interesse naquele momento era uma formação mais completa que não atendesse somente a um domínio de parâmetros, mas sim de uma abordagem com um maior teor pedagógico. Este artigo não tratará de aspectos pedagógicos das escolas de maneira direta, mas sim da configuração estrutural e da expansão do ensino público na nova República, o qual começou a ser pautado na ideia do progressismo e que anteriormente era um ensino de método.

O objetivo geral deste artigo se dispõe a assinalar de que maneira o ensino de matemática para meninas se diferenciava do ensino para meninos, além de singularizar como as professoras das escolas normais foram ocupando espaços educacionais de docência.

Em 15 de outubro de 1827 foi promulgada a primeira lei educacional no Brasil, determinando que as “escolas de primeiras letras” teriam configurações curriculares diferentes para meninos e meninas. Aqui, elucida-se a separação de objetivos de aprendizagem para homens e mulheres na sociedade brasileira. Enquanto os meninos aprendiam as operações básicas, as meninas deveriam aprender a “ler, escrever e contar” (AGÊNCIA SENADO, 2020). Além disso, as escolas para meninas deveriam ensinar os afazeres domésticos, corte, costura e tudo que fosse benéfico para o casamento e para a manutenção do papel de cuidadora que a sociedade elegia como feminino. Vale destacar que este é o retrato da educação das meninas brancas, daquele momento, filhas de latifundiários que apresentavam alguma influência social.

Assim, impulsionando a expansão das instituições educacionais no Brasil, baseadas na França, constituiu-se a Escola Normal. O nome Escola Normal foi utilizado na França pela primeira vez em 1794, respaldado na iniciativa *La Salle*, influência dos alemães na educação. Frederico II da Prússia, posteriormente à Guerra dos Sete Anos, compôs um novo sistema educacional cujas “normas” estivessem presentes no ensino obrigatório para a formação docente. A partir deste ponto, as instituições para a formação docente foram chamadas de “Escolas Normais” (GINER, 1985 apud SCHAFFRATH, 2009).

Baseando-se no sistema educacional da França, o Brasil foi se moldando para que se pudesse constituir uma educação que foi se alterando conforme o cenário político e social do país. Para entendermos melhor como se deu essa mudança e de que maneira esta estava atrelada às correntes filosóficas iniciamos este artigo fazendo um sucinto panorama deste cenário.

UM BREVE RELATO A RESPEITO DO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

De acordo com Samaniego (1994), é relevante destacar que, em decorrência do Rio de Janeiro ter sido a sede da corte, obteve muito incentivo e investimento em cultura e educação, como também houve uma grande disseminação de ideias positivistas. Houve uma aceitação rápida no meio científico, principalmente advinda de bacharéis em ciências físicas e matemáticas da Escola Central e Militar, que é justificável pelo fato de Augusto Comte, precursor do positivismo, atribuir importância considerável a estas ciências.

Sob este prisma, segundo Silva (s/d) há uma crença que a educação brasileira sofreu influência do positivismo, principalmente no que diz respeito à Matemática. Ainda segundo a autora, houve dois momentos em que isto ficou mais evidente: o primeiro, durante o período imperial em que houve o domínio de ideais portugueses e, em um segundo momento, ideais franceses. Presume-se que estas concepções estão relacionadas diretamente à ideias iluministas e positivistas do século XVIII.

Anteriormente à ascensão das Escolas Normais, a educação brasileira era concentrada na Escola Militar, instituições em que prevalecem indícios ainda mais fidedignos da influência do positivismo na educação brasileira:

A partir de 1850 já se faz sentir a influência do Positivismo na Escola Militar do Rio de Janeiro. Em março desse ano, Miguel Joaquim Pereira de Sá defende uma tese de cunho positivista relacionada com os princípios da Estática. A partir daí sucedem-se as teses de conteúdo positivista restritas, principalmente, ao âmbito das ciências físico-matemáticas. (SAMANIEGO, 1994, p.108)

Depreende-se da filosofia positivista de Comte, que as mulheres tinham um papel secundário na sociedade e sua vida se restringia à vida doméstica e conjugal. Compreendemos como relevante o destaque quanto a influência do positivismo na Matemática e também na forma como eram vistas as mulheres no âmbito social, para que possamos entender de maneira objetiva, e vislumbrar de modo subjetivo, a educação oferecida à população feminina brasileira:

Toda mulher deve, pois, ser cuidadosamente preservada do trabalho exterior, a fim de poder preencher dignamente sua santa missão. Voluntariamente encerrada no santuário doméstico, a mulher aí promove livremente o aperfeiçoamento moral de seu esposo e de seus filhos, cujas justas homenagens ela aí dignamente recebe (COMTE, 2000, p. 278)

Assim, frente ao exposto, seguimos com a investigação sobre a estruturação da Escola Normal da Corte, com apontamentos sobre a filosofia positivista, relatando suas perspectivas educacionais que estavam diretamente ligadas à estrutura social vigente naquele momento. Nos deteremos inicialmente nesta instituição pois foi a primeira a ter investimento para sua criação.

A ESCOLA NORMAL DA CORTE E SEUS DESDOBRAMENTOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS NO PAÍS

A primeira tentativa de criação da Escola Normal em território nacional foi na então província de Niterói, no Rio de Janeiro, no ano de 1835, através de uma lei de nº 10 no dia 4 de abril. Esta, tinha como público pré-definido por lei: “ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever” (SILVA; RODRIGUES, 2018). Sendo assim, nutria o pensamento excludente no qual só a elite teria direito à educação. Efetivamente, só foi fundada no ano de 1876 a Escola Normal da Corte pelo Decreto de nº 6370, estabelecendo que fossem criadas duas: uma para o sexo feminino e outra para o masculino, cada uma com três anos de curso. (TANURI, 1970 apud SALVADOR, 2015). É necessário sinalizar que a criação na Escola Normal não garantiu que a mesma possuísse estrutura tanto física quanto organizacional:

A Escola Normal foi a princípio uma instituição de caráter precário, com limitações orçamentárias significativas que impediam seu bom funcionamento, e abria ou fechava em função de decisões políticas nem sempre acertadas, criada para atender às necessidades de formação de professores para o ensino primário que tentava se expandir. Ministrava um tipo de ensino elementar, mais propriamente voltado para aquilo que se deveria ensinar no curso primário do que num aprofundamento de estudos e uma real formação profissional. (OLIVEIRA, 2019. p. 4)

Como informa Villela (2008 apud SOARES, 2013), além do curso não possuir o regime seriado e o diretor ser o único professor, a partir do momento em que se concluía que o normalista estava apto, ele era indicado ao exame. Também é relevante destacar que, ao receber o diploma, o professor poderia se candidatar aos concursos das cadeiras de instrução primária. Em consonância com estes dados, Soares (2013) aponta que a demora na formação e também na formação do proveniente da Escola Normal às cadeiras livres, promoveria comentários acerca desse modelo adotado ter contribuído, entre outras causas, ao desmonte da Escola em 1851. Além disso, na extensão do território nacional, durante o período imperial, outras escolas foram sendo estruturadas, a saber: na Bahia, em 1836; em Minas Gerais, em 1840 e em São Paulo no ano de 1863.

Com um currículo bastante superficial, a nova estrutura não ultrapassava o nível e o conteúdo dos estudos primários, incorporando somente formação pedagógica, o que restringia apenas à Pedagogia ou Métodos de Ensino. No ano de 1859, através da Lei Provincial 1.127, foi determinada a criação de outra Escola

Normal na Capital da província. O curso que fora oferecido, teria a duração de três anos, e possuía o seguinte programa de estudos:

língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia (primeira cadeira); aritmética, inclusive metrologia, álgebra até equações do segundo grau, noções gerais de geometria teórica e prática (segunda cadeira); elementos de cosmografia e noções de geografia e história, principalmente do Brasil (terceira cadeira). (MOACYR, 1939, p. 232 apud TANURI, 2000, p. 64)

Para Tanuri (2000), o êxito das escolas normais, isto é, o momento em que há um rompimento com o processo de criação e desativação, se constitui a partir da década de 1870. Isso se deve a consolidação das ideias liberais que pairavam sob o Império, além da obrigatoriedade da instrução primária e também a liberdade de ensino.

A formação das mulheres enquanto docentes da educação primária, além do enfrentamento de dificuldades sociais devido ao lugar de subordinação destinado à elas, foi também responsável pelo fechamento de colégios particulares femininos. Accácio (S/D) salienta que estes fatores, combinados com a instabilidade existente nas escolas normais e seu currículo, compreendido como superficial e que, ainda, não garantiam a profissionalização das concluintes, contribuíram para a descredibilizar a educação feminina. Também é destacado que foi apenas com a chegada de ideais, estes que já eclodiram na América do Norte e na Europa, que delegam à mulher confiança no ensino da primeira infância e também quando o positivismo direciona o papel de portadora da moral, as mulheres alcançam espaço profissional.

Posteriormente, foi organizada uma nova tentativa que colabora com a fundação de uma Escola Normal na Corte, como consequência do pontapé de um grupo de professores em concomitância do Conselheiro Manoel Francisco Correa (1831,1905). Esta foi inaugurada em 1874 e tinha como objetivo “dar em um curso pedagógico o ensino *theorico* e prático indispensável às pessoas que se destinam ao magistério da instrução primária” (BRASIL. Relatório do Ministro dos Negócios do Império, 1874, p.17 apud SOARES, 2013, p.132). Possuía a seguinte organização:

1º ano: Língua nacional (gramática elementar); Pedagogia; História Sagrada; Aritmética Elementar e Metodologia decimal; Desenho e Música.
2º ano: Língua Nacional (ensino mais desenvolvido); Pedagogia; Geografia em Geral e Corografia do Brasil; Aritmética; Noções de Física e Química; Desenho e Música. 3º ano: Filosofia; Álgebra até equações do 2º grau, e Geometria Aplicada às artes; História em Geral, e particularmente do Brasil; Noções de História Natural; Noções de Higiene e fisiologia; Noções de

O governo, que centralizava o poder no Brasil, só criou uma escola secundária no ano de 1837, o Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro e que tinha como principal objetivo o direcionamento dos homens para os assuntos que eram de controle da elite brasileira, baseada no *lycée français*, oferecendo um currículo clássico. Não havia escolas secundárias estaduais para mulheres no país, além de não existir nenhuma instituição que fizesse esta função com o nível de ensino que fosse semelhante ao que se possuía na Europa. Vale destacar que os institutos particulares os quais foram organizados no país cujo direcionamento era para o sexo feminino estavam muito longe de preencher essa brecha. (LAMBERG, 1896 apud HAHNER, 2010)

Um aspecto importante a ser destacado no que diz respeito a valorização financeira dos docentes da época é uma condição que podemos buscar respostas no viés filosófico intrínseco à estrutura das escolas. Para Accácio (S/D) o salário do professor de Ciências e Letras era maior que o dobro do salário do professor do curso de Artes. Uma elucidação nesta temática é que, neste momento, o curso de Artes tinha uma frequência maior por parte das meninas devido a sua grade curricular.

Corroborando,

Até meados do século XIX, período de implantação da primeira experiência de uma Escola Normal na Província do Rio de Janeiro, o grupo conservador dirigente daquela sociedade hierarquizada, violenta e excludente concebeu a formação do professor como agente de uma mentalidade moralizante e ordeira que se sobrepunha à função de difusão de conhecimentos. A partir de tais intenções foram escolhidos os conteúdos e um método de ensino para ser desenvolvido nas escolas primárias. Foram também rigorosamente selecionados os futuros professores-funcionários autorizados a praticar a profissão nas diversas regiões do território fluminense. Entretanto, já nas décadas seguintes, com as grandes mudanças que ocorreram na sociedade brasileira, outras representações sobre o professor seriam construídas. (VILLELA, 2008, p. 43 apud SILVA; RODRIGUES, 2018, p. 5)

No Espírito Santo, em 1864, havia cinco escolas direcionadas para meninas, sendo estas localizadas em Vitória, São Mateus, Itapemirim, Santa Cruz e Serra, contabilizando então um total de 72 alunas matriculadas. Com relação aos meninos, o número de matriculados era de 690 alunos. Passou para doze o número de escolas para meninas no Espírito Santo no ano de 1868, entretanto, muitos obstáculos foram enfrentados durante esse aumento. Isso porque, a falta de infraestrutura contribuiu

para o pouco aproveitamento de aprendizagem para os alunos. (FRANCO, 2011 apud PORTELA, 2018)

Sobre os currículos oferecidos no ano de 1869, diferenciando a formação dos meninos e meninas, correspondentes ao Instituto Feminino Secundário, localizado no Espírito Santo, tínhamos:

Currículo feminino: Língua Nacional; Francês; Geografia e História do Brasil; Sistemas Métricos; Pedagogia; Música e Trabalhos de Agulhas. Currículo masculino: Língua e Literatura Nacional; Francês, Inglês e Latim; Geografia e História Universal; Aritmética, Álgebra, Geometria e Trigonometria; Retórica; Poética; Filosofia. (FRANCO; SIMÕES; SCHWARTZ, 2008 apud PORTELA, 2018, p.106)

Estas diferenças explícitas, sinalizam quais eram os objetivos nas formações oferecidas para as mulheres. Acesso à educação era permitido, mas sem esquecer do lar. Deixa claro, também, que o acesso aos conhecimentos matemáticos era restrito aos sistemas métricos, de maneira que pudessem auxiliar nos afazeres de costura e continuar servindo seus lares e suas famílias.

Comparando com os dados do ano de 1869, em 1874 o quantitativo de escolas e de meninas matriculadas nas escolas capixabas foi dando continuidade a um aumento significativo. Eram 125 instituições de ensino as quais o poder público administrava, sendo 26 delas focadas em meninas.

Em 1874, verifica-se a existência de um panorama mais satisfatório acerca da instrução regular no Espírito Santo: a província já contava com 125 instituições administradas pelo poder público, sendo 26 destinadas a atender meninas (com um total de 264 alunas) e 99 frequentadas por meninos (totalizando 1234 alunos). Além disso, a província contava ainda com 13 escolas primárias particulares. No ano de 1875, o número total de matrículas havia alcançado a marca de 2136 alunos, dos quais 488 eram mulheres (RODRIGUES, 1885, p. 28 e FRANCO, 2011, p. 102 apud PORTELA, 2018, p. 105).

Neste período, as mulheres começaram a ocupar os espaços educacionais primários, pois eram os únicos autorizados perante lei. Os motivos por essa ocupação foram diversos: os sociais, cujas causas foram as necessidades de busca por uma carreira e a saída dos homens do magistério por ser uma profissão de pouco prestígio e menor remuneração; os culturais, com a docência sendo modificada para ganhar o papel mais similar com a maternidade. Tais singularidades ocorreram em outros países também, por exemplo na Inglaterra e no país de Gales:

Antes do aumento rápido da educação elementar de massa, em 1870, os homens eram um pouco mais numerosos que as mulheres. Para cada 100 homens havia 99 mulheres empregadas como professoras. Mas essa foi a última vez em que os homens as superaram numericamente. Dez anos mais tarde, 1880, para cada 100 homens havia 156 mulheres professoras, numa razão que cresceu para 207 em 1890. (APPLE, 1995, p. 57 apud MARTINS, 2005, p.83)

Já em 1870, um debate acerca das necessidades de reformas no campo político e econômico cresceu no Brasil. A coeducação, definida por Almeida (2007) como o sistema único de educação para rapazes e moças, passou a ser defendida, em diferentes perspectivas, mas também pelos diferentes índices de alfabetização que cresciam nas cidades em desenvolvimento, mas não se mostravam do mesmo modo à nível nacional. No Rio de Janeiro, cidade que estava em pleno desenvolvimento por se tratar da capital do país, a taxa de alfabetização feminina em relação à masculina cresceu 29% contra 41% no ano de 1872; já em 1890, as taxas eram 44% para as mulheres e 58% para os homens. O que ocorria era um crescimento do número de mulheres sendo alfabetizadas nos centros urbanos, o que possibilitou uma grande tentativa para que as mulheres pudessem se candidatar às vagas do magistério (HAHNER, 2011). No ano de 1873, a população que habitava o Rio de Janeiro era de cerca de 275 mil pessoas, das quais 6589 meninos e 4872 meninas frequentavam as 72 escolas primárias públicas e as 99 particulares. (BARBOSA, 1947 apud HAHNER, 2010)

Outro viés a ser reportado era o incentivo dado às Ciências por parte de Dom Pedro II. Sobre isso, Dom Pedro II (1825-1891) e Claude Henri Gorceix (1842-1919), mineralogista francês, estreitaram relações em busca de alterações inspiradas no modelo de educação da França. Um curso preparatório foi fundado em 1876 na instituição Escola de Minas de Ouro Preto, cujo diretor era Gorceix. Esta, foi fundamentada em um decreto de 1832 que previa a criação de uma instituição capaz de formar engenheiro de minas no país. A Escola de Minas de Ouro Preto foi também responsável por receber alunos cujos estudos eram financiados pelo governo brasileiro, tal qual ocorreu com Gorceix na Escola Normal Superior de Paris (OLIVEIRA, 2020). Evidenciamos então, com alguns aspectos, os vislumbres de que as ciências, neste caso, engenharia, teve mais prestígio, incentivo e financiamento que outras áreas de estudo, abarcando também a matemática que estava inerente a estes estudos.

A Reforma Leôncio de Carvalho, conhecida como Reforma do Ensino Livre, permitiu, no ano de 1879, por meio de decretos, que as mulheres pudessem ter acesso ao curso de medicina, em lugares separados dos homens, a criação das escolas mistas e também as escolas normais. Importante salientar que a partir dessa reforma as escolas normais de São Paulo foram reestruturadas como escolas mistas e a escola normal do Rio de Janeiro foi convertida em uma escola mista, tendo o número de mulheres superado o número de homens na primeira turma. No total de 22 escolas normais funcionando nas províncias brasileiras em 1882, 15 eram as escolas mistas, 5 destinadas apenas aos homens e duas às mulheres (HARNER, 2011). Alguns relatos sobre a permanência das meninas na escola caracterizam como um momento proveitoso, pois as mesmas possuíam um aproveitamento positivo: foram estas que tiveram as melhores notas (BRAZIL, 1883 apud HARNER, 2011). Além disso, a Reforma possibilitou a entrada das professoras nas Escolas Normais:

A preferência por professoras foi reforçada, pelo menos na Escola Normal da Corte, com a presença de positivistas, especialmente o tenente Benjamin Constant Botelho de Magalhães, professor da Escola Politécnica e então da Escola Normal, que desempenhou um papel importante em 1881 ao refazer o currículo da Escola Normal, refletindo uma hierarquia positivista de estudos acadêmicos. Poucos anos depois, ele serviu, por um breve período, como diretor interino da Escola Normal do Rio, acumulando tal função à de professor de Matemática, que exerceu por mais anos. Os positivistas, ao mesmo tempo que pregavam a inferioridade orgânica e intelectual da mulher, aclamavam a superioridade moral feminina. Por isso Benjamin Constant informou ao corpo docente da Escola que o ensino primário era uma “profissão que deve pertencer exclusivamente à mulher”. Ele notou a “constante e notável preponderância em quantidade e em qualidade das alunas em relação aos alunos” na escola normal. E bem antes de o século terminar, seria difícil achar professores primários homens. (HARNER, 2011, p. 471)

Até este momento, fizemos uma explanação das ideias positivistas que circundavam a educação e a matemática no Brasil. Entretanto, não foram todos os que se formaram nesta área a abarcar os ideais de maneira absoluta. De acordo com Silva (1999), por exemplo, Araújo Ferrão Muniz de Aragão (1813–1887) apresenta similaridades com Comte ao descrever em seu livro, a matemática como um estudo exemplar e instrumental. Assim, para ele, a matemática se organiza basicamente em axiomas, teoremas e deduções. Podem ser citados outros que incorporaram o positivismo em seus ideais estudantis, todos docentes da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a saber: Roberto Trompowski Leitão de Almeida (1853-1926), Carlos Sampaio (...-...), Alvaro de Oliveira (...-...), Aarão Reis (1853-1936) , Francisco Braga

(1868-1945), João Felipe Pereira (1861-1950), Licínio Athanasio Cardoso (1852-1926) e Ignacio Manoel Azevedo do Amaral (1900-1950). É importante ressaltarmos, que Benjamin Constant, ocupando cargos de destaque tanto na política quanto na educação, difundia a ideia de que o ensino de matemática servia para promover a filosofia positivista, estimulando um período de militares recém-formados que viam o positivismo como uma forma de concretizar seus objetivos mediante o direcionamento da máxima “ordem e progresso”, expressão que nos permeia até os dias atuais.

Em movimento contrário a difusão do positivismo, mesmo este tendo ascendência dentro da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, partiu de Otto de Alencar Silva (1874-1912) com apontamentos a respeito da matemática apresentada por Comte, os quais, para ele; “Infelizmente, apesar da autoridade de Auguste Comte, uma proposição de Matemática não se impõe ao espírito como objeto de fé” (SILVA, 1898 apud SILVA, 2006). Silva (1999) classifica este período como o início do declínio do positivismo, que estava sendo visto como uma “religião”. Outros matemáticos fizeram parte do antipositivismo no país, Manoel Amoroso Costa (1885-1928), Theodoro Augusto Ramos (1895-1937) Francisco Mendes de Oliveira Castro (1902-1993), Lélío Gama (1892-1981), Candido Lima da Silva Dias (1913-1998), Leopoldo Nachbin (1922-1993) e Marília Chaves Peixoto (1921-1961) são exemplos disso. Este movimento de uma nova forma de estudar a matemática e vê-la sob outra perspectiva, priorizando também o ensino e formação dos docentes, deu início a um movimento novo da história:

“Não se pode pensar em progresso cultural de um país, sem dotá-lo de um corpo de professores capazes de preencher a sua missão intelectual. O nosso país, como muitos outros, tem necessidade de elevar e aperfeiçoar os conhecimentos dos professores de estabelecimentos secundários e superiores.” (RAMOS, 1934 apud SILVA, 2006)

Com relação às alterações estruturais, os currículos também foram modificados para as novas instituições chamadas de Escolas Normais. De uma maneira geral, para meninas havia algumas disciplinas específicas, como noções de economia doméstica e trabalhos de agulhas; para os meninos, prática manual de ofícios. Além disso, existia ainda o ensino religioso que se caracterizava como “instrução religiosa”, o qual alunos não católicos não eram obrigados a cursar. Os cursos não foram constituídos em anos, mas sim conforme os estudos das disciplinas propriamente ditas, e como currículo central, as seguintes disciplinas eram disponibilizadas:

Língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para os alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos). (BRASIL, 1879, Art 3 apud TANURI, 2000, p. 67)

Adepto às ideias positivistas, Benjamin Constant foi nomeado, em março de 1880, como diretor interino e também professor de matemáticas elementares na Escola Normal da Corte. O, então professor, tentava imprimir seus ideais em suas aulas, como se segue:

Quando, em 15 de maio de 1880, um sábado, iniciou as aulas de aritmética, estava decidido a ministrar o curso aos futuros professores primários segundo o plano didático positivista, o único que merecia sua adesão. Durante as três primeiras aulas fez considerações introdutórias para relacionar o assunto da cadeira com as demais ciências. Era o mesmo método que adotava nas aulas de mecânica na Escola Politécnica, onde uma introdução geral situava a matéria na “ciências”, elaborada pelo “gênio de A. Comte”. Em seguida, desenvolvia todo o programa da escola segundo a teoria matemática positivista. (LEMOS, 1999, p. 293, aspas do autor apud SOARES, 2013, p.136).

Outrossim, houveram outras mudanças no currículo oferecido pela instituição com traços de ideais positivistas. No decreto estabelecido em 16 de março de 1881, ficam estipuladas as formações e habilitações para ambos os sexos, sendo o ensino gratuito, cujo objetivo era preparar professores primários do 1º e 2º grau. Os cursos estabelecidos foram Ciências, Letras e Artes. Os cursos de Ciências e Letras compartilhavam as disciplinas de: Instrução Religiosa; Português; Francês; Matemáticas elementares; Corografia e História do Brasil; Cosmografia, Geografia e História Geral; Elementos de Mecânica e de Astronomia; Ciências Físicas; Ciências Biológicas; Lógica e Direito Natural e Público; Economias social e doméstica; Pedagogia e metodologia; Noções de Agricultura. As disciplinas de instrução religiosa e francês seriam facultativas. Para o Curso de Artes, as disciplinas de caligrafia, desenho linear, música e vocal eram para os alunos no geral, entretanto, o curso de trabalho de agulha destinava-se exclusivamente para meninas. Com relação às habilitações para professores do 1º grau, estes deveriam ter aprovação nas matérias obrigatórias das primeiras séries dos cursos. Já para a habilitação de professores de

2º grau, as aprovações necessárias eram nas disciplinas de terceira e quartas séries. (ZUIN, 2011)

Neste ponto, é necessário compreender a extrema relação entre a forma como o currículo da escola normal estava se desenhando e a forma como o positivismo estava intrínseco a ele. Para esta corrente de pensamento, a educação geral é baseada no ensino científico. Comte acreditava que a matemática encontrava-se na base da pirâmide por abranger aspectos abstratos envolvidos a todos os fenômenos, considerando-a o pontapé inicial para a educação científica:

Em sua hierarquização das ciências teórico-abstratas, se propõe a seguinte ordem: Matemática; Mecânica e Astronomia; Física; Química; Biologia e Fisiologia e, por fim, a Sociologia. (...) No decreto, para as Matemáticas, determinava-se, na primeira série, o estudo completo teórico e prático da Aritmética. Na segunda série, álgebra, geometria e trigonometria, álgebra até equações do 2º grau, a uma incógnita inclusive; estudo completo da geometria elementar; exercícios e problemas e noções de trigonometria retilínea. O ensino das matemáticas não era contemplado na 3ª e 4ª séries. (ZUIN, 2011, p.6)

Estendendo nossas observações e comparações sobre a educação e as reorganizações que ocorriam no país, a cidade de São Paulo passava, neste momento, pela recém implementação das ferrovias e estava sendo reconhecida como “centro da teia ferroviária”, acrescido também de signos identitários de urbanização, com indícios da emergência de uma cultura intelectual e autoconsciente, constituindo assim um papel civilizador na cidade. (MONARCHA, 1999 apud CÉFALO, 2020)

No ano de 1880, com relação à educação em São Paulo, concomitante a existências das escolas normais, foram permitidos através de decretos, outros estabelecimentos que detinham a finalidade de formar professores. Paralelamente, o Seminário das Educandas, destinado à educação de órfãs, ocorreu a abertura de um curso de formação de professores, entretanto, não obteve êxito e passou pelo processo de fechamento e reabertura em diversos momentos. Isto se deu devido ao fato do mesmo problema que ocorria nas escolas normais: a falta de incentivo financeiro. (ALMEIDA, 2007)

Por sua vez, com relação à Escola Normal de São Paulo, observamos interseções, mas também algumas especificidades. Estas instituições objetivavam a formação de professores, entretanto, sua organização para a área de pedagogia continuava sendo bem básica. Por exemplo, na Escola Normal de São Paulo,

referente ao ano de 1887, para o tempo de três anos de estudos possuía as disciplinas divididas da seguinte forma: “1º ano: gramática e língua nacional, aritmética, gramática e língua francesa, doutrina cristã; 2º ano: gramática e língua nacional, geometria física, gramática e língua francesa; 3º ano: geografia e história, pedagogia e metodologia, química” (SÃO PAULO, 1887 apud TANURI, 2000).

O final do século XIX foi marcado por acontecimentos sociais que culminaram em mudanças determinantes, por exemplo, a abolição da escravatura, em 1888, a escritura de uma nova Constituição do Brasil em 1891. A partir de então, a União ficou encarregada de criar e manter escolas secundárias e instituições de ensino superior, e o Estado, as escolas de ensino primário:

Capítulo IV - Das Atribuições do Congresso Art. 34. Compete privativamente ao Congresso Nacional: 3º) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União. Art. 35. Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 2º) animar, no País, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal. (DAVIES, 2010, p. 266 apud BRASIL, 1891).

No Rio de Janeiro, destacam-se duas modificações estruturais nos currículos. No ano de 1930, a Escola Normal da Corte passou a ter sua sede na Rua Mariz e Barros, onde funciona até os dias atuais, tendo o nome modificado algumas vezes durante seus processos de mudanças e reestruturações. Em sua inauguração, recebeu o nome de Escola Normal da Corte (1880 a 1889), depois, Escola Normal do Distrito Federal (1889 a 1932), se seguindo como: Instituto de Educação (1932 a 1960), Instituto de Educação da Guanabara (1960 a 1975), Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1975 a 1990) e Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro (a partir de 1997). (SALVADOR, 2015)

Em 1893, houve por parte do Conselho Municipal algumas regulamentações novas que iriam nortear as matrículas, idade do ingresso, exame para admissão, horários, entre outros:

A Escola continua mista, a idade de ingresso é de 15 anos no mínimo, e mantém-se a exigência, na matrícula, do exame de admissão para os que não possuem o certificado de estudos primários de 2º grau. O curso, diurno, desenvolve em três séries o currículo extenso, com cadeiras de origem positivista somadas às humanidades, como Literatura Nacional e duas

línguas estrangeiras. Continua a não constar nenhuma cadeira pedagógica, o que talvez estivesse relacionado a um arrefecimento da discussão sobre educação no âmbito das elites, relacionado com uma política que incentiva um estilo de vida ruralístico, onde o analfabetismo atua coadjuvando as fraudes eleitorais, o coronelismo. A prática, entretanto, permanece valorizada e efetuada na Escola de Aplicação, sob a direção de um professor e uma professora com os vencimentos iguais aos dos Professores de Ciências e Letras. Assim, a formação profissional do professor continua a ser feita por cópia da prática, sem estudos específicos de educação que a embasem. (ACCÁCIO, S/D, p.5)

Sobre o ensino de Matemática, no ano de 1894, houve também mudanças na organização dos conteúdos e das disciplinas divididas, baseados na mudança que ocorreu na escola secundária:

Em particular, no Curso de Ciências e Letras os conteúdos de matemática foram divididos em aritmética, álgebra, geometria preliminar, trigonometria, noções de cálculo e geometria geral e elementos de mecânica racional. Os programas de 1894 apresentam esses mesmos conteúdos, mas distribuídos nos dois primeiros anos. No primeiro, sob a denominação Matemática Elementar, encontram-se os conteúdos de aritmética, álgebra, geometria e trigonometria; e no segundo ano, sob a denominação de Mecânica encontram-se as noções indispensáveis de Geometria Geral, a saber, Geometria algébrica, Geometria diferencial e Geometria integral. (DASSIE; CARVALHO, 2010, p.3)

A Pedagogia propriamente dita só retorna para o currículo da Escola Normal do Distrito Federal, no ano de 1897, a partir da reforma do ensino público municipal. Regulamentam-se os horários, sendo diurno e noturno, inclusão do estágio de seis meses na escola primária, cursos de metodologia para História e Geografia, dentre outros aspectos. Este programa permaneceu ativo até o ano de 1906:

A Pedagogia retorna ao currículo da Escola Normal em 1897, com reforma do ensino público municipal. Além do curso diurno com quatro séries, volta a haver um curso noturno - embora bastante criticado - mas agora há um maior controle da frequência, estabelecendo-se um limite de faltas permitidas por disciplina que, ultrapassado, implica na perda do ano letivo. A formação pedagógica volta a avançar, pois, além da existência da cadeira de Pedagogia no 3º e 4º anos, exige-se um estágio de seis meses em uma escola primária. Esse programa permanece até pelo menos 1906. Nota-se a iniciação dos estudos psicológicos no âmbito do ensino normal com a cadeira de Pedagogia, no 3º ano, englobando também a Psicologia, enfocando: Pedagogia e educação e suas relações com a Psicologia. Desenvolvem-se aspectos relativos aos fatores orgânicos, provavelmente sob influência das preocupações biológicas dos evolucionistas. No 4º ano a Pedagogia aparece ligada à Metodologia, mas trata também de aspectos físicos e orgânicos, sociais e psíquicos. Seu programa enfoca a influência e a importância da educação e os limites de seu poder, um fator de conscientização dos mestres num momento em que se começa a ver, nos meios intelectuais e políticos, a educação como solução para os problemas brasileiros. Outros itens do programa de Pedagogia de 1906 tratam dos métodos e processos, da pedagogia da linguagem, da metodologia da leitura e da escrita, da metodologia da gramática e dos exercícios de

composição, da metodologia da Geografia e da metodologia da História (PROGRAMA, 1906 apud ACCÁCIO, S/D, p. 6).

O novecentos se inicia com as instituições educacionais sendo ocupadas majoritariamente por mulheres. O magistério primário era um lugar reconhecido como feminino e as Escolas Normais, em boa parte dos estados brasileiros, era a meta mais alta que uma jovem da época poderia almejar como objetivo. É importante destacar que as estudantes nem sempre desempenharam a função de professora, entretanto, a valorização do curso era vista como um “espera marido”. (LOURO, 1997)

Para este momento da história, também houve a perpetuação do que se iniciou com a república brasileira no que diz respeito à ideia de um liberalismo republicano. Para Almeida (2008), nos dois primeiros terços do século XX se arquitetou de maneira forte a certeza de uma educação que possibilitasse transformações de consciências, seguindo a ideologia do período que se passava. Ademais, Almeida (2007) deixa claro que, mesmo com as alterações sociais que possibilitaram as classes mistas na maioria das escolas públicas brasileiras, houveram várias instituições católicas de ensino que permaneceram com a educação separada meninos e meninas.

Como dito anteriormente, o discurso da coeducação foi legitimado pelo governo no final do período do Império e esse processo foi contínuo no início do governo republicano. De maneira convergente, durante os anos de 1901 a 1907, na primeira década do século XX, a matrícula de homens na escola normal do Rio de Janeiro foi vedada, colaborando ainda mais com o movimento de feminização do magistério primário. Segundo Hahner (2011, p. 472) “No Rio de Janeiro, em 1872, as mulheres representavam um terço do professorado, e essa cifra dobrar-se-ia até o começo do século XX; em 1906, as mulheres compreenderam 70% dos professores da capital.”

As escolas normais, que eram frequentadas por homens e mulheres, formariam professoras e professores com o objetivo de um desempenho pedagógico pautado no humanismo, nas habilidades e em valores. Era, então, uma formação de nível médio que possibilita também um nível profissional:

Essa formação profissional de nível médio e com objetivos educacionais definidos, sem mais delongas, deveria bastar, e os/as jovens brasileiros/as posteriormente se tornariam os maridos, as esposas, os pais e mães de

família e os professores e as professoras que a nação tanto necessitava. (ALMEIDA, 2008, p. 140)

Ainda conforme a autora, a visão social a respeito das mulheres ocupando os espaços educacionais foi se alterando de maneira que, se a mulher instruída era algo temido pela sociedade, essa instrução começou a ser desejável, sob a condição de que fosse regulamentada e dirigida no sentido de oferecer riscos sociais, ou seja, a mulher continuava sendo limitada aos conhecimentos que poderia adquirir (ALMEIDA, 2008).

O novecentos se constituía também com a expansão de escolas no Nordeste do país. No Piauí, por exemplo, existiam algumas escolas que se dividiam entre a formação feminina, masculina e escolas mistas:

Colégio Sagrado Coração de Jesus (1906), Colégio Nossa Senhora das Dores, o Instituto 21 de abril e o Colégio Benjamin Constant. O primeiro era feminino, os demais, mistos. O Colégio Benjamin Constant, além do curso primário, ministrava aulas de nível secundário, não profissionalizante, para rapazes e moças. (COLLÉGIO, 1915, p. 4 apud CARDOSO, 2010, p. 159).

Assim como na então capital, o Rio de Janeiro, no Piauí ocorria um forte apoio para que as moças estivessem sendo educadas para além do matrimônio e dos afazeres domésticos e problematizando os limites que a sociedade colocava. Sobre isso, um texto chamado “Cartas femininas”, publicado em julho de 1920, coloca polêmicas reflexões:

A moça brasileira é geralmente inteligente, carece apenas de instrução; não desta instrução superficial e fictícia com que a maioria das nossas jovens patrícias enfeitam o intelecto, do mesmo modo como que pintam o rosto, para exhibir-se; mas de uma boa, sólida e racional instrução, que ao mesmo tempo que lhe ornamente o espírito, habilite-a para enfrentar e vencer a luta sem tréguas da vida moderna. Trabalhem para isso, se não quisermos continuar a ser a eterna tutelada do homem, e em quem até hoje ele só conhece um préstimo, o de lhe fazer a cozinha, e o de lhe pregar os botões da ceroula (CINHÁ, 1920, p. 4 apud CARDOSO, 2010, p.165).

Em Natal - Rio Grande do Norte, só foi fundada uma Escola Normal no ano de 1910. Quando constituída, possuía um currículo de quatro anos cujo regimento era de 9 cadeiras. Este currículo foi estabelecido através do Art 4º do Decreto nº 214 de 26 de janeiro:

1º - Português e noções de Latim comparado.

2º - Francez pratico e theorico.

3º - Inglez pratico e theorico.

4º - Arithmetica, Algebra e Geometria concreta.

5º - Geographia, Historia do Brazil e da civilização.

6º - Noções de physica, Chimica, Historia Natural e Hygiene.

7º - Pedagogia, Instrução Moral e Civica, Economia Domestica e Legislação Escholar.

8º - Desenho natural, Calligraphia, Trabalhos manuaes e Exercicios Physicos.

9º - Musica (MENDES; ASSIS, 2014, p. 6)

Após essa organização, a reforma do ensino na cidade só se deu em 1916, a qual de acordo com Aquino (2002, apud MENDES, ASSIS, 2014), culminou em alterações no sistema de ensino e possibilitou uma relação entre os ensinos primário e a escola normal, ressaltando principalmente as metodologias de ensino. A inclusão do estudo de Aritmética se deu apenas no ano de 1922, sendo colocada dentro da grande de Álgebra. (AQUINO, 2002 apud MENDES; ASSIS, 2014)

Explorando nossas explanações neste artigo, conseguimos vislumbrar relevâncias sobre a educação das mulheres neste período. O processo de construção de uma formação no Brasil passou por um período em que só homens poderiam estar nesses espaços. Depois, as mulheres foram permitidas e designadas para a docência, momento em que a profissão foi perdendo o prestígio social. As classes mistas e a co-educação foram agentes ativos na educação feminina, sendo potentes no sentido de idealizar uma educação de qualidade para homens e mulheres. No entanto, havia sempre uma lembrança social que embargava essa educação e lembrava a todos o verdadeiro papel da mulher enquanto parte da sociedade.

No período posterior à Primeira Guerra, o Estado de São Paulo, caracterizado como um dos mais progressistas, elaborou uma série de alterações das organizações das Escolas. Houve uma integração entre as escolas de ensino primário e as escolas de formação de professores, criando-se uma escola de padrão mais elevado no ano de 1920. Depois desse processo, o Estado estimava dez escolas normais sob domínio público, de maneira satisfatória às exigências do ensino primário que havia crescido naquele período, “Dentro dessa tendência situam-se, além da unificação, o aumento do número de anos de formação, com a criação dos cursos complementares como intermediários entre o primário e o normal, em 1917, com dois anos de duração, elevados para três em 1920.” (TANURI, 2000, p. 69). Ainda de acordo com a autora,

Também os cursos complementares não se instalaram com o objetivo de integralizar o primário, mas com o objetivo adicional que lhes foi dado de preparar professores para as escolas preliminares, mediante apenas o acréscimo de um ano de prática de ensino nas escolas modelo. (Lei n. 374, de 03/09/1895) Com isso iniciava-se uma dualidade de escolas de formação de professores, o que foi de fundamental importância para que se pudesse expandir o sistema de formação de docentes em proporções significativas para a época e prover o ensino primário de pessoal habilitado. Transformadas as escolas complementares em escolas normais primárias (1911), e denominadas as de padrão mais elevado de “normais secundárias”, consolidou-se um dualismo que, embora adotado em outras unidades da federação, já em 1920 (Lei n. 175, de 8/12/1920) seria abolido em São Paulo, com a unificação de todas as escolas normais, pelo padrão das mais elevadas. (TANURI, 2000, p. 69).

Remetendo ao empecilho colocado pelo Governo Central com relação à matrícula de meninos na, então, Escola Normal do Distrito Federal, tem-se a instituição formando exclusivamente mulheres. Algumas mudanças ocorreram na organização e no programa apresentado no ano de 1916. A principal delas é o aparecimento da Psicologia como uma vertente separada da Pedagogia, possuindo uma carga horária igual, sendo assim utilizada para compreensão do desempenho escolar. Além disso, há uma reorganização do corpo funcional da instituição, os regentes das turmas passam a ser os docentes, acontecimento posterior à uma habilitação dos catedráticos que foi presidida pelo Diretor da Escola Normal, Afrânio Peixoto (1876, 1947), deixando claro que o objetivo era a formação dos profissionais para que possam ocupar a carreira do magistério. Com este decreto de nº 1059, os cursos noturnos também foram encerrados. (ACCÁCIO, S/D)

No novo momento que se expandia no Brasil, no então Distrito Federal, se consolidava também uma reforma semelhante à do Estado de São Paulo. Os cursos oferecidos na escola normal passavam a ter duas frentes: uma preparatória e outra profissional. Além disso, a implementação de cursos, os quais funcionavam como superiores ou complementares, fundamentados nos moldes do ensino europeu, este movimento ocorria também em outros estados brasileiros:

A propósito dos cursos complementares, apesar das tentativas realizadas no início da República para a implantação de um ensino primário de longa duração (8 “missões” de professores paulistas partiram para reorganizar o ensino em diversos estados do Brasil: Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará e outros. Veja-se, a respeito: Fleury, 1946. Leonor Maria Tanuri 70 Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14 séries), dividido em dois ciclos – elementar e complementar ou superior –, e calcado em modelos europeus, foi somente a partir da segunda década do presente século que os estados brasileiros começaram a instalar cursos complementares em continuação ao primário, destinados a funcionar como curso geral básico, de preparação para a escola normal, justapondo-se paralelamente ao

secundário. Nestas condições, introduzia-se em nosso sistema de ensino uma bifurcação nos estudos gerais imediatamente após a escola primária: o curso complementar, espécie de primário superior, propedêutico à escola normal, de duração, conteúdo e regime de ensino interiores ao secundário, e este último, de caráter elitizante, objeto de procura dos que se destinavam ao ensino superior. A criação do curso complementar estabelecia um elo de ligação entre a escola primária e a normal e o ingresso na última passava a exigir maiores requisitos de formação. (TANURI, 2000, p. 70)

A partir dos anos 20, o sistema educacional brasileiro passou por estas novas estruturas e configurações em sua organização. Neste período também foram se consolidando as escolas com formações secundárias, a expansão das Instituições de Ensino Superior e outras oportunidades de formação para meninas e meninos.

É importante destacarmos que o país passava pela transição para o regime republicano e, ao mesmo tempo, a “Política do Café com Leite” se consolidava de maneira forte. Esta consistia na alternância presidencial entre políticos de São Paulo e Minas Gerais, principais produtores brasileiros de café e leite, respectivamente. Lima (2017) ressalta ainda que esta política era consequência do controle econômico e político obtido pelas oligarquias rurais, já que o café era o produto mais exportado pelo território nacional. Para tanto, a região Sudeste passava por um processo de industrialização fruto do acúmulo de capital proporcionado por esta.

No que tange à educação, Nagle (1974 apud NOGUEIRA, SENA, RIBEIRO, 2021) nos coloca a par de uma observação importante. O autor disserta que decorrente destas mudanças, diferentes grupos de profissionais da área, desde a década de 1920, organizaram uma mobilização em busca de uma renovação. Conforme Lima (2017), neste momento histórico, a educação é vista como uma crença de mobilidade social para que se pudesse então criar novos cidadãos e, conseqüentemente, uma nova sociedade.

Além desse movimento, para Nagle (2001) houve também mudanças incentivadas pelo estado e do Distrito Federal e União apresentava uma exagerada moderação em alterar o ensino secundário e superior no país. Esta reforma não apresentou ampliação somente no sentido da implementação de um novo modelo de estrutura, incluindo também as orientações das práticas escolares. Estes acontecimentos resultam da substituição do ideário educacional pelo escolanovismo que estava entrando em vigência.

No ano de 1924 ocorreu uma reorganização no Programa de Cursos da Escola Normal, deste modo, as áreas de Aritmética, Álgebra e Geometria, estas que já haviam sido separadas por decreto em 1916, relacionando fatos concretos e aplicações. O objetivo era criar um estudo fundamental das matemáticas, estabelecendo a formação intelectual de maneira sólida (DASSIE, CARVALHO, 2010). Estas estruturas foram denominadas como Matemática Elementar, sendo organizadas do seguinte modo: Primeiro ano, Aritmética. Segundo ano, Álgebra; E terceiro ano, Geometria. Compreendemos que esta organização também atendia os interesses didáticos das escolas normais para uma melhor preparação dos futuros professores do ensino primário.

A consolidação do movimento escolanovismo, ou Movimento Escola Nova, ocorreu de fato em 1930. O alvo deste era organizar uma contraposição à pedagogia tradicional, rompendo com a ideia de um sistema que mantinha os indivíduos nas rédeas de suas individualidades e privilégios, dando início a um novo momento educacional no país e se consolidando como um dos principais movimentos no século XX:

Compreende-se, então, que essa maneira [da Escola Nova] de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma vertente pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2008, p.8 apud CASTRO; LUFT; WEYH, 2019, p.4)

Sobre o documento em questão, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, Nogueira, Sena e Ribeiro (2021, p.4) descrevem a relevância deste documento para que se pudesse reestruturar o sistema educacional “tendo como objetivo modificar os padrões de ensino e cultura das unidades escolares ainda ligados a uma abordagem tradicionalista de educação”. Legitimando este discurso, temos que:

A partir do ideário escolanovista, com a efervescência do pensamento liberal no Brasil, objetivava-se uma reconstrução nacional, na qual a escola pública seria a grande responsável pela formação cidadã e democrática do trabalhador. Em um momento histórico, na qual o país vivenciava um período

de industrialização, mas possuía uma extrema concentração de analfabetos, era também preciso alfabetizar para preparar e formar mão de obra especializada para o país. (LIMA, 2017, p.249)

No que concerne à educação para meninos e meninas, o manifesto deixa claro uma dissociação a gênero, coloca estes grupos sociais como um único público e proporciona uma visão mais geral sobre as crianças de 7 a 15 anos de idade para que todas recebam a mesma educação. Além da laicidade, objetivando que as crenças religiosas não perpassassem o ambiente escolar, também descreve uma obrigatoriedade educacional para menores de 18 anos. (LIMA, 2017). Portanto, este documento intensifica a visão de uma educação que abarcasse a todos, promovendo-a de uma forma um tanto mais justa. Porém, não podemos desconsiderar que nem todos os públicos estavam enquadrados nesse aspecto, mas este documento foi de grande avanço na busca por uma tentativa de sociedade mais igualitária.

O movimento que estruturou-se no país culminando na Revolução Paulista de 1932 se relaciona diretamente com a criação da Universidade de São Paulo - USP, possuindo um caráter de confronto entre as classes dominantes da cidade e o então governo federal. Para Paula (2002), estes apontamentos também foram determinantes para uma coadunação entre os interesses de ambos os grupos, tornando realidade o projeto da universidade. A autora ainda relata que a criação deste espaço educacional foi originalmente pensado para além dos interesses partidários, com o objetivo de uma ascensão de projeto cultural na cidade:

A defesa da criação de uma universidade em São Paulo como um dos projetos-chave da “Comunhão Paulista” está ligada à opção do grupo pela formação das elites dirigentes. Segundo esta concepção, só a elite devidamente esclarecida e formada teria condições de propor um projeto para a nacionalidade que estivesse acima dos interesses partidários. A origem da tradicional postura acadêmica da USP, distanciada dos centros e partidos políticos, pode ser detectada já nos antecedentes do seu projeto de criação, na medida em que a “Comunhão Paulista” enfatizava a necessidade de um projeto cultural independente da prática política imediata. (PAULA, 2002, p. 149)

Além disso, as concepções filosóficas ligadas à estruturação da USP se assemelhavam com a alemã, sendo as principais características:

Encontramos várias aproximações entre a concepção alemã e a paulista de universidade, na época de sua fundação: preocupação fundamental com a pesquisa e com a unidade entre ensino e investigação científica; ênfase na formação geral e humanista, ao invés da formação meramente profissional; autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos; concepção idealista e não-pragmática de universidade, em detrimento da

concepção de universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade; fraco vínculo entre intelectuais e poder político, ou seja, ligação não-imediata entre intelligentsia e poder; concepção liberal e elitista de universidade; estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade. (PAULA, 2002, p.151)

Portanto, mesmo perante a idealização de um espaço para promover um crescimento cultural e de formação para a população paulista, a elite permanecia no controle, impossibilitando uma real ligação entre os estudantes. Alguns autores, como Skidmore e Fiker (2003 apud FERREIRA, 2009) apontam que esta criação foi uma forma de consolo fornecido pelo Governo Federal aos paulistas. Isto se deve ao fato de Getúlio Vargas saber que era importante manter uma relação de cordialidade com a elite do estado para que assim mantivesse sua governabilidade.

Sobre a composição do corpo discente da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, destacamos que não havia mulheres em sua primeira turma de Ciências Matemáticas e Físicas. Segundo apontamentos de Ferreira (2009), na transição dos anos de 1936 para 1937 foram formados 6 alunos: Cândido Lima da Silva Dias; Francisco Antonio Lacaz Almeida; Carmelo Damato; Júlio Rabin; Fernando Furquim de Almeida; Mário Schenberg. Corroborando com os fatos anteriormente citados sobre a Universidade não estar alinhada com todos os grupos existentes da população paulista e com a ideia da mulher enquanto docente e aluna das escolas normais e não do ensino superior no país.

Durante o percurso educacional que o país foi traçando ao longo de suas alterações políticas e sociais, entendemos que, a concepção cultural e, por muitas vezes, legislativa de que as mulheres não precisavam ter acesso à educação foram se perpetuando nas entrelinhas. Deste modo, a insubordinação feminina de ocupar estes espaços foi se tornando cada vez mais efetiva e mesmo em espaços que sua presença era permitida, fazia-se necessário provar suas habilidades e competências para que fossem valorizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mulheres brasileiras passaram por um grande percurso desde que as leis educacionais do Brasil possibilitaram seus direitos à educação. Neste trajeto, foram necessárias não só mudanças legislativas, mas também alterações sociais para que fossem rompidos estigmas que limitavam sua ascendência social.

No século XIX foi iniciado um movimento por parte de uma parcela da população que controlava a sociedade brasileira, especificamente a partir do ano de 1827 o país iniciou a jornada com a primeira lei educacional no país. Esta que permitiu que uma parcela das meninas pudesse ter acesso à conhecimentos escolares, porém, pautados na visão religiosa do lar e afazeres matrimoniais.

A partir daí, ocorreram diferentes adversidades que foram desenhando uma nova possibilidade de educação pautada no ensino da docência, sendo assim, a constituição das escolas normais. Inicialmente como escolas mistas, algumas específicas para meninos, outras para meninas, e posteriormente tomadas pelas mesmas, de uma maneira geral. Aspectos políticos, sociais e também sexistas colaboraram para tal ocupação, tendo como consequência o que ficou conhecido como Feminização do Magistério Primário.

Deste modo, a docência brasileira foi se tornando a profissão “ideal” para as mulheres. Na verdade, ela foi tornada ideal. Cuidado e educação passaram a andar lado a lado e, mesmo com todas as limitações, ainda era a principal, senão única, forma de ter uma profissão para a parcela feminina.

Do Império à República, passando pela ideia do progressismo republicano e as ideias positivistas inerentes à escola normal, a docência continuava sendo desvalorizada social e financeiramente, entretanto, com cada vez com mais incentivo para que as meninas se mantivessem ali dentro. Do acesso somente à educação para o lar, ao acesso restrito à matemática e posteriormente dominando a docência da Educação Básica, viabilizando o ensino de Matemática para outras meninas e meninos. Em resumo, essas foram as fases que as professoras traçadas pelas Escolas Normais passaram, até conseguirem formar suas identidades como docentes, bem como identidades forjadas, de todas as disciplinas, inclusive a Matemática.

Acreditamos que este artigo atingiu seu objetivo ao destacar as grades escolares, mudanças de perspectivas e configurações nas escolas normais, em diversos Estados do Brasil, de maneira a salientar que as mudanças, mesmo sendo iniciadas no Rio de Janeiro ou em São Paulo, atingia outros lugares do território

nacional e se vinculavam à formação que as professoras primárias possuíam até a década de 20, do século passado.

REFERÊNCIAS:

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. **Formando o Professor Primário: A escola Normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro.** s/ d. Disponível em https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Liete_Oliveira_Accacio_artigo.pdf . Acesso em: 21 maio 2022.

ALMEIDA, J. S. de. A destinação das mulheres para educar meninos e meninas: como são construídos os paradoxos históricos. **Educação e Linguagens**, [s. l.], ano 11, ed. 18, p. 136-148, jul-dez 2008. DOI <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v11n18p136-148>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/111#:~:text=Por%C3%A9m%2C%20a%20ocupa%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino,acerca%20do%20desempenho%20dessa%20profiss%C3%A3o>. Acesso em: 20 maio 2022.

_____. A co-educação dos sexos: apontamentos para uma interpretação histórica - The co-education of the sexes: notes for an historical interpretation. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 61–86, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29288>. Acesso em: 23 nov. 2022.

ASSIS, M. M. A. **Matemáticas Elementares na Escola Normal de Natal: Legislação, Programas de Ensino e Material Didático (1908,1970).** 224 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2016.

CASTRO, Maickelly Backes De; LUFT, Hedi Maria; WEYH, Cênio Back. O movimento escolanovista e as contribuições dos pioneiros da educação. **XXIV Jornada de Pesquisa**, Rio Grande do Sul, out 2019. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/12383/11054>. Acesso em: 23 nov. 2022.

CARDOSO, Elizangela Barbosa. Mães educadoras e profissionais: educação feminina em Teresina na primeira metade do Século XX. **Dossiê História e Educação**, [s. l.], v. 7, n. 10, 10 dez. 2010. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/download/104/80/348. Acesso em: 18 maio 2022.

CÉFALO, Matheus Luiz de Souza. A Escola Normal de São Paulo na transição do Império para a República (1880-1890). **ANPUH**, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.sp.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-sp-erh2020/1600384981_ARQUIVO_a01ba5354964e10bb0f9da9bab2fc902.pdf. Acesso em: 7 nov. 2022.

COMTE, Augusto. **Catecismo Positivista.** São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores).

DAVIES, N. A educação nas constituições federais e em suas emendas de 1824 a 2010. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 37, p. 266–288, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i37.8639678. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639678>. Acesso em: 19 maio. 2022.

DASSIE, Bruno Alves; CARVALHO, João Bosco Pitombeira de. A influência da escola normal do ensino de matemática na primeira metade do século XX. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande - MS, v. 3, ed. 6, p. 81-96, jul-dez 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/2788>. Acesso em: 22 maio 2022.

Ferreira, Alexandre Marcos de Mattos Pires. **A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP: um estudo sobre o início da formação de pesquisadores e professores de matemática e de física em São Paulo**. 2009. 271 f. Tese (Doutorado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

HAHNER, Juner E. Escolas Mistas, Escolas Normais: A coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 467-474, maio-agosto 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/JMnCZPDYwLMHfDMD94HfWyC/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2022.

_____. A Escola Normal, as professoras primárias e a educação feminina no Rio de Janeiro no fim do século XIX. **Revista Gênero**, Niterói, v. 10, ed. 2, p. 313-332, 2010. DOI <https://doi.org/10.22409/rg.v10i2.29>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/30882>. Acesso em: 16 maio 2022.

LIMA, V. L. S.; OS MANIFESTOS DE 1932 E 1959 E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. **Communitas**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 247–267, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1172>. Acesso em: 16 nov. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORI, Mary (org). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: contexto, 1997. P.443-481.

MARTINS, Ângela Maria S.; GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (Rio de Janeiro). Fundação CECIERJ. **A feminização do trabalho docente – século XIX**. *Fundamentos da Educação* 3, Rio de Janeiro, n. 2, p. 75-85, 2005. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/309488/mod_folder/content/0/Iniciais.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 21 maio 2022.

MENDES, Iran Abreu; ASSIS, Márcia Maria Alves de. A Matemática do ensino primário na Escola Normal de Natal (Brasil): Alguns fragmentos de história. **Revista**

do Programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, n. 02, dezembro 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/5293>. Acesso em: 17 maio 2022.

NOGUEIRA, A. W. R.; SENA, E. F. de; RIBEIRO, L. T. F. Educação e trabalho: Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5691>. Acesso em: 16 nov. 2022.

OLIVEIRA, Ana Carla Menezes de. A história da mulher no magistério no século XX: Vocação e Representação. **IV CONEDU**, [s. l.], 2018. Disponível em: http://redeminas.tv/wp-content/uploads/2019/03/TRABALHO_EV073_MD1_SA3_ID3324_13092017122033.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

OLIVEIRA, Davidson Paulo Azevedo. **Um estudo de avaliações de matemática na Escola de Minas de Ouro Preto de 1876 a 1891**. 2020. 200 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Matemática) - Unesp Rio Claro, São Paulo, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191603/oliveira_dpa_dr_rcla.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 21 nov. 2022.

PAULA, Maria de Fátima C. USP e UFRJ. A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. *Tempo Social*; **Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 14(2): 147-161, outubro de 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/PV6v9nLgR5XkGs5LjrrwpBk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2022

PORTELA, L. N. S. A Educação Feminina no Espírito Santo do século XIX. **Revista  gora**, [S. l.], n. 26, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/16878>. Acesso em: 22 maio. 2022.

SALVADOR, Marcelo Ferreira Martins. A Aritmética na Escola Normal do Distrito Federal: 1890-1946. **XIX EBRAPEM**, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015. Disponível em: https://www.ufjf.br/ebrapem2015/files/2015/10/gd5_marcelo_salvador.pdf. Acesso em: 19 maio 2022.

SAMANIEGO, Luis Elias Q. O positivismo e as ciências físico-matemáticas no Brasil. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis**, Santa Catarina, v. 11, n. 2, 1994. DOI <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7157>. Acesso em: 26 out. 2022

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Escola normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2996992-Escola-normal-o-projeto-das-elites-brasileiras-para-a-formacao-de-professores.html>. Acesso em: 31 mai 2022.

SENADO FEDERAL (Brasil). Agência Senado. **Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos**. *In*: Senado

Federal. 65. ed. [S. l.], 2 mar. 2020. Disponível em:
<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>. Acesso em: 28 abr. 2022.

SILVA, C. M. da.: **Politécnicos ou matemáticos? História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 891-908, out.-dez. 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/9Xc5WH7vrkPpGcXjBvcYX7b/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 27 nov. 2022.

SILVA, C. M. da. The Influence of Positivism on the Teaching of Mathematics in Brazil: 1870–1930. **Academic Press**, San Diego, v. 26, ed. 4, p. 327–343, nov 1999. DOI <https://doi.org/10.1006/hmat.1999.2251>. Disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0315086099922516> Acesso em: 27 nov. 2022.

SILVA, Lais Marta Alves da; RODRIGUES, Fernanda Plaza. IV Congresso Nacional de formação de professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre a formação de educadores, 2018, São Paulo. **A Escola Normal e as reformas educacionais como símbolo republicano [...]**. São Paulo: [s. n.], 2018. Disponível em:
<https://sigeve.ead.unesp.br/index.php/submissionProceedings/viewSubmission?trabalhold=2349#:~:text=A%20escola%20normal%20foi%20s%C3%ADmbolo,que%20tomava%20conta%20da%20%C3%A9poca>. Acesso em: 16 maio 2022.

SOARES, Flávia dos Santos. O ensino de matemática na Escola Normal da Corte (1876-1889). **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 54, p. 128-143, dez 2013. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640173>. Acesso em: 5 nov. 2022.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira Educação**, [s. l.], n. 14, p. 61-89, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVv8zLgS/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2022.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. Escola Normal da Corte e o Ensino das Matemáticas no Final do Século XIX em Transição para o Período Republicano no Brasil. **Anais do IX Seminário Nacional de História da Matemática**, [s. l.], 2011. Disponível em:
each.usp.br/ixsnhm/Anaisixsnhm/Comunicacoes/1_Zuin_E_S_L_Escola_Normal_da_Corte_e_o_Ensino_das_Matemáticas.pdf. Acesso em: 7 nov. 2022.

CAPÍTULO IV - UM PRODUTO EDUCACIONAL VIVO: *MATHEMATICAL WOMEN* E SUAS PERSPECTIVAS DE DIVULGAÇÃO E MATERIAL DIDÁTICO

Neste capítulo, evidenciamos a importância de um produto educacional exigido pela CAPES como forma de contribuição para a conclusão do Mestrado Profissional. Além disso, como citado inicialmente, o produto educacional precisa estar alinhado com uma perspectiva real de aplicação, como um material para a posteridade. No caso de uma página no *Instagram*, seu enquadramento está em material didático, que no Relatório do Grupo de Trabalho Produção Tecnológica da CAPES em 2019 foi organizado da seguinte forma:

Material didático/instrucional: são propostas de ensino, envolvendo sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários; mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais e áudios; objetos de aprendizagem; ambientes de aprendizagem; páginas de internet e blogs; jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins; entre outros. (RIZZATI et al, 2020, p.5)

Por se tratar de um ambiente que está em constante mudança, uma página de *Instagram* funciona hoje como um blog. Sendo assim, o alinhamento com esta pesquisa procura disseminar conhecimentos de cunho histórico e educacional para pessoas que têm acesso a tecnologias. Nos dias de hoje, a tecnologia e as redes sociais se fazem presente de maneira sólida no ambiente educacional e não há como separar educação e tecnologia em duas caixas isoladas:

A construção do campo educação como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes é tarefa complexa, que exige o reconhecimento dos meios de comunicação como um outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola. (BACCEGA, 1999, p.8)

A tentativa de impedir que os alunos tenham acesso às informações de maneira rápida e, inibir o uso do celular dentro da sala de aula pode tornar a relação professor e aluno mais densa. A estratégia que pode ser adotada é construir uma ponte entre a sala de aula e os instrumentos tecnológicos que fazem parte dela, no nosso caso, o *smartphone* e uma rede social:

A relação entre as mídias e educação é, antes de tudo, uma relação entre as pessoas, com ou sem instrumentos tecnológicos, sofisticados ou não. Velhas ou novas tecnologias, todas contribuem com a construção humana, como viabilizadoras de processos de criação e circulação de significados

que fazem parte do modo como vivemos e queremos que a vida seja. Uma prática pedagógica que tenha o diálogo como orientador vê a relação entre as mídias e a escola como fenômeno complexo sobre o qual refletir, agir, questionar, mas também com o qual reconhece-se. (SARTORI; ROESLER, 2002, p. 120)

Outro ponto a ser discutido é o diálogo com os discentes. Para Sartori e Roesler (2002) o papel de incluir na educação uma prática pedagógica que esteja inserida no cotidiano do educando tem como consequência o desenvolvimento de dois papéis importantes: o de relacionar e também de mediar a cultura intrínseca à ele. Portanto, nosso objetivo é possibilitar que os alunos, sejam da educação básica, graduação ou de pós-graduação, possam utilizar a página como uma espécie de biblioteca que está sempre se atualizando com perspectivas históricas sobre diferentes assuntos que envolvem mulheres, matemática, história e educação.

*Mathematical Women*² retrata não somente mulheres de destaque durante a história da educação e que se relacionavam e/ou estudavam matemática, mas também possibilita que os seus visitantes possam conhecer mulheres que tiveram suas histórias inviabilizadas pelo patriarcado. É nosso direcionamento também explicar perspectivas atuais que possuem relação com acontecimentos do passado, relatando-os e proporcionando reflexões.

Em vista das considerações feitas até aqui, vamos fazer uma explanação sobre quais direcionamentos este produto educacional se trata. Iniciando a discussão sobre a docência ser uma profissão feminina e o movimento de feminização do magistério, fizemos uma postagem que trata esta temática organizando a discussão a partir de um perguntar, sendo esta um norte para que o visitante tenha interesse de passar para as imagens seguintes:

Figura 1: Capa do *post* sobre feminização do magistério



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CK4MiNxjeWP/>

² <https://www.instagram.com/mathematicalwomen/>

Direcionado pela pesquisa descrita aqui, citamos Marília Chaves Peixoto como uma figura importante nos ambientes acadêmicos a qual fazia parte de uma corrente em movimento contrário ao positivismo. Entretanto, é relevante destacar suas ações e seu papel em ocupar espaços acadêmicos majoritariamente masculinizados.

Em 1943, Marília Chaves Peixoto (1921-1961) formou-se em engenharia pela Escola Nacional de Engenharia, sendo Marília aluna ouvinte do curso de matemática na Faculdade Nacional de Filosofia (SILVA, 2006). A dimensão que Marília tomou enquanto aluna e docente das maiores instituições de ensino em matemática do país não surgiu por acaso. O domínio da ciência foi sim um fator relevante, mas o incentivo por parte de sua família em um momento da história que as mulheres não tinham acesso à formação por um estigma social e estes espaços eram majoritariamente masculinos também contou muito. Um trecho retirado de uma entrevista de Marília segue confirmando esta informação:

Tive sorte, meus pais me estimularam. Tanto assim que cursei o ginásio em Santana do Livramento, onde moças não podiam estudar. Por gentileza dos padres cursei o secundário como aluna particular e pude fazer as provas com os rapazes. Depois a família me ajudou a estudar o que me interessava (JEAN; MACHADO, 1952, s.p. apud SILVA, 2019, p.154).

O ingresso na Escola Nacional de Engenharia se dava por meio de concurso, Marília foi aprovada em terceiro lugar de um total de 73 alunos, a saber: “foi habilitada para ingresso em 1939 e conseguiu o terceiro lugar entre os 73 aprovados” (ESCOLA NACIONAL DE ENGENHARIA, 1939, p. 6 apud SILVA, 2019, p.155). Silva (2019) destaca que nesse momento as mulheres aprovadas representavam menos de 6,8% do total de alunos. Juntamente com seu ingresso, também ingressaram Maurício Matos Peixoto, que futuramente viria a ser seu marido e Leopoldo Nachbin, amigo próximo. Além disso, ao prestar o concurso para livre docente na área de Cálculo Infinitesimal, era a única mulher. Em sua candidatura para a vaga se referiam a ela como “o engenheiro” Marília Chaves Peixoto.

Marília foi a primeira mulher brasileira a ingressar no quadro da Academia Brasileira de Ciências- ABC, no ano de 1951, sendo a segunda mulher associada, já que Marie Curie era associada como estrangeira (SILVA, 2006). No ano de 1952 houve uma entrevista com várias engenheiras no Rio de Janeiro, dentre elas,

Marília. Os comentários sobre as entrevistadas foram os mais diversos e sempre declarando a visão social sobre a mulher nos ambientes masculinizados de ciência:

Não são, como tantos imaginam ao ouvir falar em mulheres especializadas em austeros cálculos, pessoas masculinizadas, usando óculos com aros de tartaruga e sapatos de salto baixo! São mulheres como todas as mulheres. Quase todas são casadas com engenheiros com os quais compartilham interesses (JEAN; MACHADO, 1951, s.p. apud SILVA, 2019).

Em 1959, publicou nos Anais da Academia Brasileira de Ciências, em conjunto com Maurício Peixoto, o trabalho “*Structural stability in the plane with enlarged boundary conditions*”. O teorema conhecido como Teorema Peixoto estuda e trata a caracterização dos sistemas estruturalmente estáveis em variedades bidimensionais:

Nele os autores esclarecem que parte daquele artigo fora escrito enquanto eles eram bolsistas da Capes e IMPA, respectivamente, em licença na Universidade de Princeton e o restante, após o segundo autor se juntar à RIAS e assim ter sido apoiado em parte pelo Air Office of Scientific Research dos Estados Unidos. O artigo foi enviado para publicação em 16 de setembro de 1958 e foi publicado em 30 de junho de 1959. Nesse artigo os autores fazem uso de resultados que ainda seriam publicados em artigo de Maurício Matos Peixoto. De fato, o artigo referido é aquele que foi publicado no Annals of Mathematics intitulado On Structural Stability em janeiro de 1959, portanto, em data anterior à publicação do artigo escrito em parceria com Marília. Entretanto, o artigo dos Annals of Mathematics (Peixoto, 1959) foi enviado para publicação em março de 1958, portanto em data anterior àquela em que foi enviado o artigo para os Anais da ABC. Nota-se que ambos os artigos, escritos em língua inglesa, tratam da estabilidade estrutural e têm as referências bibliográficas muito parecidas, mas apenas no artigo publicado no Brasil, aparece a parceria com Marília. (SILVA, 2019, p.162)

Há de se destacar que mesmo com seu pouco tempo de vida, Marília deixou um legado importante no que concerne ao espaço ocupado pelas mulheres nos ambientes científicos. Mesmo tendo incentivo por parte de sua família, provando a todo momento sua capacidade, houveram momentos em que a crença social de que as mulheres não eram aptas a ocuparem esses espaços foi bastante aparente. No entanto, pelos registros aqui explicitados e pela história escrita, Marília teve e tem um papel muito importante.

Figura 2: Post com imagem de Marília Chaves Peixoto



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CW8SloQFjYD/>

É relevante pontuarmos que deve haver uma sintetização de informações para estas publicações. Isto colabora para que não haja textos muito grandes e um volume de informações que faça o leitor se perder no assunto. Por exemplo, abaixo segue uma imagem do *post* sobre Marília Chaves Peixoto. Observe que há informações contundentes e objetivas, todas foram retiradas de artigos.

Figura 3: Texto do *post* sobre Marília Chaves Peixoto

mathematicalwomen Você sabia que Marília Chaves Peixoto foi a primeira mulher brasileira a ingressar na Academia Brasileira de Ciências?

Foi aluna ouvinte do curso de Matemática na FNFi, mas sua formação foi na Escola Nacional de Engenharia, na qual se formou no ano de 1943. Tinha como colega de classe Maurício Peixoto, quem posteriormente viria ser seu marido. Obteve o certificado de Doutora em ciências e passou na prova para docente na Escola Politécnica da Universidade do Brasil. Ministrou aulas de Cálculo e Mecânica e alguns cursos especializados.

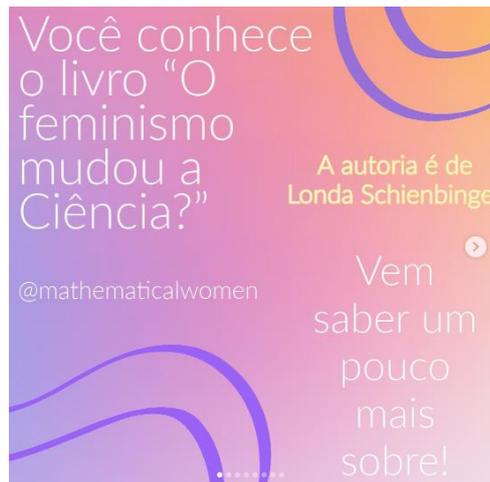
Em 1959, publicou nos Anais da Academia Brasileira de Ciência, em conjunto com Maurício, o trabalho "Structural stability in the plane with enlarged boundary conditions". O teorema conhecido como Teorema Peixoto estuda e trata a caracterização dos sistemas estruturalmente estáveis em variedades bidimensionais.

Marília foi a primeira mulher brasileira a ingressar no quadro da Academia Brasileira de Ciências, sendo a segunda mulher associada já que Marie Curie era associada como estrangeira. Morreu jovem no dia 5 de janeiro de 1961.

Fonte: <https://www.instagram.com/p/CW8SloQFjYD/>

Ao falarmos sobre a mulher na ciência, deixamos claro em diversos momentos deste trabalho a respeito do apagamento da mulher nos campos da Matemática. Relatamos também a relação entre o ambiente matemático ser masculino e a luta das mulheres para adentrar nesses espaços e as diversas tentativas de teorias que pudessem comprovar a falta de cognição feminina para tal. Com o intuito de incentivar a pesquisa e a leitura, estruturamos um *post* sobre o livro "O feminismo mudou a ciência?", viabilizando assim mais uma ferramenta de imersão nesta temática.

Figura 4: Capa do *post* sobre o livro "O feminismo mudou a ciência?"



Fonte: https://www.instagram.com/p/CW4P6x_M3Q6/

Sob uma outra ótica, com o objetivo de elucidarmos também as professoras que ensinavam matemática nas escolas normais brasileiras, destacamos Júlia Barbosa Cavalcante. Citada nesta dissertação sobre sua participação enquanto segunda eleitora no país e com o intuito de desvincular o Nordeste enquanto região não politizada, construímos um post sobre os assunto, em que é necessário passar as imagens para o lado para que a informação fique completa.

Figura 5: Post sobre o primeiro voto feminino no Brasil



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CjWE3D7PrQs>

Figura 6: Texto do post que aborda Júlia Barbosa em atuação política



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CjWE3D7PrQs/>

Já com relação ao seu papel enquanto docente da Escola Normal de Natal, destacamos Júlia Barbosa Cavalcante (1898,1943). Nascida em Natal, Rio Grande do Norte, Júlia foi referida no capítulo 2 no momento em que destacamos a importância desta na luta pelo direito ao voto feminino no país. Neste momento, nos deteremos a sua relevância enquanto professora potiguar que atuava na educação básica.

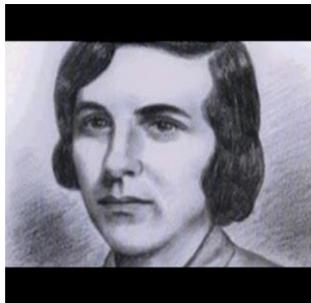
Pela existência do estigma social que não designava mulheres para a cadeira de matemática, Júlia foi a primeira a ocupar este espaço dentro da Escola Normal de Natal. Então, além de ter sido aluna da instituição, foi também docente, preenchendo uma lacuna antes relegada às mulheres (ASSIS, 2016). Outro fato relevante para a nossa investigação é que a professora tem artigo publicado no ano de 1920, na Revista *Pedagogium*. Este tange o ensino dos conteúdos de Sistema Métrico Decimal, que no seu primeiro exemplar, faz menção a aspectos históricos e conceituais deste conteúdo que se fazia presente no ensino primário. (RIBEIRO, 2003 apud ASSIS, 2016)

O trabalho de Júlia a respeito do Sistema Métrico Decimal foi de grande valia para que os leitores pudessem compreender um pouco mais de conceitos tão intrínsecos no cotidiano. A professora começa relatando a facilidade da que a

unificação do Sistema Métrico promove em relações comerciais e completa afirmando que esta ação possibilitou também novas relações econômicas. (ASSIS, 2016)

Após nossas explanações, podemos caracterizar o movimento realizado por Júlia pontualmente. Primeiro, em relação ao alistamento ao voto, observa-se que a mesma foi incisiva na luta pelos seus direitos e, só não foi a primeira mulher a votar no país por não fazer parte de uma homogeneidade e de um padrão o qual determinava às mulheres um casamento. Já em relação ao seu desenvolvimento dentro da instituição de ensino, a docente conquistou seu espaço através de concurso público e ocupou uma cadeira antes destinada somente aos homens, um ato de insubordinação cuja importância é imensurável.

Figura 7: *Post* sobre Júlia Barbosa e a docência em matemática



Fonte: <https://www.instagram.com/p/Clw5OeyvMIU>

Figura 8: Texto correspondente ao *post* sobre Júlia Barbosa

mathematicalwomen Você conhece Júlia Barbosa?

Primeiro, podemos citar que foi a segunda mulher a se alistar para ser eleitora no país. Alguns autores dizem que pode ter sido até a primeira, mas que seu aceite demorou mais a ser despachado pelo fato de ser solteira. Foi a primeira vereadora da cidade de Natal.

Em segundo lugar, podemos destacar que ela foi a primeira professora de matemática da Escola Normal de Natal. Você sabia disso?

Nascida em Natal, Rio Grande do Norte em 1898, formou-se na primeira turma da Escola Normal de Natal, em 1910. Quando aprovada por meio de concurso público para ocupar cargo na escola em que se formou, foi a primeira mulher a ocupar a cadeira de Matemática na instituição.

Outro fato relevante para a nossa investigação é que a professora tem artigo publicado no ano de 1920, na Revista Pedagogium. Este tange o ensino dos conteúdos de Sistema Métrico Decimal, que no seu primeiro exemplar, faz menção a aspectos históricos e conceituais deste conteúdo que se fazia presente no ensino primário. (RIBEIRO, 2003 apud ASSIS, 2016)

Desenvolveu um trabalho importantíssimo a respeito do Sistema Métrico Decimal, destacando a relevância econômica de um sistema unificado.

Era referência no que diz respeito ao ensino de Matemática na instituição e sua publicação em revista mostra uma outra visão sobre a mulher ensinando e fazendo Matemática.

Morreu em 1943 e estava casa com o também professor Francisco Ivo Cavalcanti.

Fonte: <https://www.instagram.com/p/Clw50eyvMIU/>

Sobre a temática central do trabalho, a qual discute as relações de poder e as relações de gênero, utilizamos como base os dados aqui explicitados e organizados em um *post* com informações direcionadas. É relevante discorrer que esta temática não se encaixa em apenas uma publicação de maneira completa, é necessário levar essa discussão sob outras óticas para que possa ser compreendida.

Figura 9: capa *post* sobre as Relações de Poder



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CI05G8GuJA3/>

Portanto, consideramos *Mathematical Women* como um produto educacional vivo, isto porque está em constante construção sob os alicerces desta dissertação e também sob as descobertas e acontecimentos do século XXI, além de pesquisas que estão sendo desenvolvidas por mulheres matemáticas.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa fomos instigadas por questões que permearam-no em toda sua escrita. Questões estas que possibilitaram o entrelaçamento de temáticas que para alguns podem não ter correlação, a saber: a docência feminina e as relações de poder.

Ao escrevermos o primeiro capítulo, cuja temática central é relação de poder com a relação de gênero, buscamos conceituar o poder sob a ótica de autores que acreditam e que embasam um direcionamento cujo objetivo é legitimar uma sociedade que tem possibilidade de mudar sua realidade. Sob este pressuposto, quando falamos da docência sendo uma construção social para ser feminina, deixamos claro também que as mulheres acolheram à docência com uma única saída que favorecesse à mudança social, mas que a docência foi moldada para aprisionar e não para possibilitar voos mais longos para esse grupo.

A estruturação social e educacional do país, após a criação das escolas normais, possibilitou à um grupo de mulheres adentrar um ambiente dominado por um grupo de homens. Sim, um grupo. Não podemos esquecer que nem todo homem detinha poder na sociedade brasileira, este fato se desenvolve até os dias atuais, assim como não podemos generalizar as mulheres de maneira a colocá-las todas na mesma caixa de subordinação. Portanto, de uma maneira geral, o poder está atrelado à posição social que o indivíduo ocupa e, no que tange a docência, este fato fica mais claro.

No momento em que as mulheres passaram a ser maioria das alunas das escolas normais, tinha-se um corpo docente composto majoritariamente por homens. Logo, fazendo uma leitura subjetiva do cenário, as mulheres poderiam ser professoras do ensino primário, ou seja, das crianças, mas no ensino secundário, lugar de mais prestígio social, isso não aconteceu em um primeiro momento. Entretanto, como mais mulheres eram formadas nas escolas normais, conseqüentemente mais docentes estavam aptas para ocupar o cargo nestas instituições e, em decorrência disso, a valorização financeira da profissão diminuiu. Mesmo o ambiente docente sendo masculino, as professoras foram ocupando espaços e passaram a ministrar aulas de todas as disciplinas, inclusive a

matemática. Portanto, ainda que o currículo de alguns espaços fosse básico para a aprendizagem de matemática, este que inicialmente vislumbrava somente o ensino das quatro operações para mulheres, o mesmo foi responsável por formá-las para ensinar a disciplina, caminhando contra a filosofia proposta pelas instituições de ensino que acreditava que aquele espaço não era o correto para mulheres. ,

O que compreendemos desta formação é o quanto as relações de poder estavam intrínsecas à ela. Primeiro, por não permitir que a mulher tivesse uma formação adequada simplesmente por ser mulher. Depois, por preterir que a docência tivesse um reconhecimento social e financeiro e, em um terceiro momento, tentar manter o ambiente matemático de certa forma afastado das mulheres que buscavam adentrá-lo.

O objetivo de fomentar uma discussão sobre a docência, sendo feminina ou não, foi atingido a partir do momento em que explicitamos fatores históricos, sociais e políticos que comprovam tal fato, instigando uma discussão a respeito da temática e possibilitando que mais trabalhos possam aprofundar-se utilizando este também como uma fonte de informações fidedignas.

Gosto de pensar que este trabalho pode contribuir para uma formação de indivíduos que consigam compreender qual é seu lugar na sociedade, que possam se enxergar nas palavras aqui escritas. Precisamos entender que enquanto pesquisadores ocupamos um importante espaço que nos permite falar sobre assuntos que as pessoas antes possuíam medo e que foi por meio de lutas e resistência a possibilidade de estar hoje colocando minhas ideias no papel. Olhar a Pós-Graduação como um grupo homogêneo de estudantes é um erro que muitos cometem ainda, buscamos aqui elucidar a importância de discutir outras visões sobre a história e educação para que existam cada vez mais alunos formados buscando incluir pessoas diferentes em suas narrativas educacionais.

Como possibilidade para pesquisas futuras, compreendo como importante estudar os papéis das mulheres nordestinas da luta pelo direito ao voto, elencando com as professoras das escolas normais da região. Como o Rio de Janeiro era o foco principal deste trabalho e me acompanha desde o primeiro texto sobre a temática, pretendo buscar a relação entre as mulheres que moravam nesta cidade com as mulheres nordestinas e quais foram as possíveis consequências educacionais, sociais e políticas de tal fusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulheres na Educação: Missão, Vocação e Destino?: A feminização do magistério ao longo do século XX**. In: O Legado Educacional do Século XX no Brasil. 2ª. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006. v. Único, cap. 2, p. 59-102. ISBN 978-85-7496-105-1

ASSIS, Márcia Maria Alves de. **Matemáticas Elementares na Escola Normal de Natal: Legislação, Programas de Ensino e Material Didático (1908,1970)**. 224 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2016.

BACCEGA, Maria Aparecida. Curso Apresentação. **A Construção do Campo Comunicação/Educação**, São Paulo, n. 14, p. 7 - 16, 7 jan. 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/download/36838/39560>. Acesso em: 02 dez. 2022.

BEZERRA, Carolina Salviano; GIRALDO, Victor Augusto; SILVA, Ulisses Dias. Vozes de Mulheres na Academia: Evidenciando armadilhas de invisibilização. **Boletim GEPEM**, [s. l.], n. 78, p. 68-82, Jan/jun 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/gepem/article/view/775>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BIROLI, Flávia. **Gênero e Desigualdades: limites da democracia no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018. 229 p. v. Único. ISBN 978-85-7559-604-3.

BRECH, C. "O 'dilema Tostines' das mulheres na matemática", **Revista Matemática Universitária**, 2018. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~brech/gender/BrechTostines.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022

CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Saete. Mulheres e Ciência: Desafios e Conquistas . **Revista Internacional Interdisciplinar - INTERthesis**, Florianópolis, Santa Catarina, v. 8, n. 2, p. 20-35, Jul./Dez 2011. DOI DOI:10.5007/1807-1384.2011v8n2p20. Disponível em: <https://antigo.periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2011v8n2p20>. Acesso em: 15 jun. 2022.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves. Dissertações e Teses Multipaper: Uma breve revisão bibliográfica. **Anais do VIII Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 1-19, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/3086>. Acesso em: 30 abr. 2022.

DIAS, Letícia Otero. O FEMINISMO DECOLONIAL DE MARÍA LUGONES. **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão - 8º ENEPE UFGD**, [s. l.], p. 16, 2014.

Disponível em: <http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/318.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade do saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: EDIÇÕES GRAAL Ltda., 1999. 151 p. v. 1. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940534/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, [s. l.], v. 26, ed. 1, p. 61-73, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNlNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2022.

JAGGAR, Alisson M.; BORDO, Susan R. **Gênero, Corpo e Conhecimento**. [S. l.]: Rosados Tempos, 1988. v. 1. ISBN 85-01-04345-1. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4687273/mod_resource/content/1/Livro%20G%C3%AAnero%2C%20corpo%20e%20conhecimento.pdf. Acesso em: 26 set. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 184 p. v. 1. ISBN 85.326.1862-6.

MAZZETTI, Antônio Carlos; WEDIG, Josiane Carine; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Interseccionalidade de gênero, raça e classe: uma análise da Educação Superior no Brasil. **Cadernos de Pesquisa: Programa de Pós Graduação em Educação**, São Luís, v. 28, n. 4, p. 73-99, out-dez 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/4350/8b1ccdb807ee4cc8cfac941cf7d710ae563c.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

MUTTI, Gabriele de Sousa Lins; KLÜBER, Tiago Emanuel. Formato Multipaper nos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros das áreas de educação. **V Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**, [s. l.], 2018. Disponível em: <https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/02858929912/11>. Acesso em: 3 maio 2022.

RIZZATTI, I. M et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/download/12657/7658>. Acesso em: 25 nov. 2022

RÔÇAS, G.; MOREIRA, M. C. A.; PEREIRA, M. V. “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Revista ENCITEC**, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018. Disponível em: <http://srvapp2s.urisan.tche.br/seer/index.php/encitec/article/view/2624>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SARTORI, Ademilde; ROESLER, Jucimara. Coleção Ogrinho. **Mídias e Educação: Linguagens, Cultura e Prática Pedagógica**, Paraná, p. 117 - 130, 2002. Disponível

em:https://issuu.com/programaagrinho/docs/2_05_midia_e_educacao. Acesso em: 02 dez. 2022.

SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?**. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2001. 375 p. v. 1. ISBN 85-7460-063-6.

Disponível em:

<https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/schienbinger-2001.pdf>.

Acesso em: 16 jun. 2022.

SCHMIDT, J. de F. (2012). As Mulheres na Revolução Francesa. **Revista Thema**, 9(2). Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/147>

Acesso em: 24 abr. 2022.

SILVA, S.M. da. Marília Chaves Peixoto - Uma matemática brasileira à sombra.

Anais XIII Seminário Nacional de História da Matemática. Fortaleza, abr. 2019.p. 150-170. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/335169419_MARILIA_CHAVES_PEIXOTO_-_UMA_MATEMATICA_BRASILEIRA_A_SOMBRA. Acesso em: 28 nov. 2022.

_____.: **Politécnicos ou matemáticos? História, Ciências, Saúde –**

Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 891-908, out.-dez. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/9Xc5WH7vrkPpGcXjBvcYX7b/?format=pdf&lang=pt> .

Acesso em: 27 nov. 2022.