

A formação da identidade social e corporal da professora que ensinava matemática até século XX

The formation of the social and bodily identity of the teacher who taught mathematics in the 20th century

Lorrayne Ferreira dos Santos de Paula¹  

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Roseli Alves de Moura²  

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

RESUMO

Investiga-se neste artigo, a partir do século XVIII, fazendo menção às mudanças sociais e políticas do século XIX tanto no Brasil quanto em Portugal, chegando até início do século XX; as relações de poder, que perpassam as relações de gênero, sob as quais as mulheres na sociedade brasileira eram submetidas. Destacam-se, com base em pesquisas documentais, o acesso à educação, além das articulações sociais que impossibilitaram durante muito tempo a ascensão da parcela feminina da população de uma maneira geral. Metodologicamente, nos ancoramos nos estudos de Louro (1997, 2003), em consonância com Joan Scott (1995) e Foucault (1987, 1989), este que possui como um direcionamento forte o gênero como peça importante para definir as relações de poder na sociedade. Nos detemos a um breve paralelo entre a educação brasileira e de outros países como Itália e França, destacando também mulheres matemáticas importantes nesse período histórico elencado. Encerramos trazendo algumas relações acerca da educação feminina destinada às professoras que ensinavam matemática e de que maneira suas posturas profissionais e sociais atingiram diretamente a forma como a educação básica era vista, em contraste com o prestígio social que a profissão foi perdendo ao longo do tempo.

Palavras-chave: História; Educação; Docência; Relações de poder; Matemática.

ABSTRACT

This article investigates the power relations, which permeate gender relations, under which women in Brazilian society were subjected, from the 18th century onwards, making mention of the social and political changes of the 19th century in both Brazil and Portugal, up to the beginning of the 20th century. Based on documentary research, we highlight access to education, as well as the social articulations that for a long time made it impossible for women to rise in general. Methodologically, we draw on the studies of Louro (1997, 2003), in line with Joan Scott (1995) and Foucault (1987, 1989), who has a strong focus on gender as an important element in defining power relations in society. We have drawn a brief parallel between Brazilian education and that of other countries such as Italy and France, also highlighting important women mathematicians in this historical period. We close bringing up some relationships about female education for teachers who taught mathematics and how their professional and social attitudes directly affected the way basic education was seen, in contrast to the social prestige that the profession lost over time.

Keywords: History; Education; Teaching; Power relations; Mathematics.

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 tem a pretensão de falar da história das mulheres, mas sim das mulheres ao longo da história:

¹ Mestre em Educação em Ciências e Matemática–UFRRJ. Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: lofsant@gmail.com.

² Doutorado em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Professora Adjunto do Departamento de Matemática da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: rmoura@ufrj.br.

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, *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, buscando contextualizar 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 (1995) que se aproxima dos estudos de Foucault (1987, 1989), 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 utiliza-se 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 ao início do século XX, de forma delimitada.

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 (Araújo, 1997 *apud* Almeida, 2006). 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 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 muito 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, em efervescência na Europa, buscando 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 conseqüências da reforma, o Marquês de Pombal retirou, de forma ostensiva, o controle educacional das mãos dos jesuítas, fato que, segundo os autores Neto, Strieder, Silva (2019, p. 119), “caiu como uma bomba, dismantelando 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 estas pudessem frequentar a escola, mas não para beneficiar-se

do 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, Itália e França serão citadas 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 desdobramentos 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 *conversazioni*, 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, pois assim que chegaram à adolescência os meninos seguiam para os colégios religiosos, não havendo evidências de que outras meninas estudassem em casa com os melhores professores disponíveis, como o que ocorreu com ela, como destaca Moura (2017).

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 a elaboração da obra de 1737, *II 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 (Moura, 2019). 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*, este que segue abaixo deixando evidente 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 e serem capazes de educar seus filhos para fazer deles bons cidadãos:

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 ele, 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). Não obstante as revoluções políticas e sociais do final dos setecentos estes quadros de invisibilidade das mulheres não iria se alterar no século seguinte, como iremos discurrir a seguir.

É importante salientar que o paralelo estabelecido anteriormente demonstra as diferenças entre as sociedades francesa e italiana com a brasileira. Enquanto no Brasil, mesmo as mulheres que faziam parte de uma influência social através de suas famílias, tinham a educação voltada para o lar e sendo uma manutenção do seu lugar social, as mulheres europeias em questão, as que viriam a ser grandes matemáticas, mesmo que poucas, podiam adentrar, de alguma forma, o ambiente de desenvolvimento científico e de formação educacional.

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 de acesso à educação e a novas perspectivas sociais. 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). E, embora o domínio jesuíta não fosse mais evidente 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 eram submetidas a violência em seus ambientes de trabalho e às leis que oportunizavam 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 das demais. “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).

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 Casatti”, 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). Ainda segundo ao autor, não enxergavam a educação positivamente, ao contrário, compreendiam o poder que ela tinha e não objetivavam que a classe menos favorecida tivesse acesso a mesma. Consolidando esta ideia, ao final do século XIX, houve um Congresso na Sicília, no qual estavam reunidos grandes proprietários e neste, houve uma corajosa ideia que propunha “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).

De maneira concisa, a educação e o espaço das mulheres matemáticas citadas anteriormente, que viriam a ser referência em suas pesquisas, se comparadas com as mulheres que estavam adentrando à docência no Brasil, demonstram semelhanças no que diz respeito à falta de prestígio social. Entretanto, convergem quando se trata de remuneração, referência e formação adequada. 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)

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 se descortinava ao longo do século XIX era a prevalência das escolas normais cada vez mais ocupadas por mulheres, tanto como alunas, quanto como docentes. 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 fato 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.

Um contínuo discurso permanecia, este que fomentava na sociedade de maneira a minimizar os locais ocupados pela parcela feminina da população. 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”. 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 que ensinava matemática na 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. (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 consequentemente ser menor remunerada (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. Fundamentada 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) afirma 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.

Também, ao falar de história, o idealismo, construído por Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), como sinaliza Tchertkov et al (1955), se baseava principalmente em fontes fictícias, podendo chegar até as fontes divinas. Sob tais perspectivas, consideremos que, se o idealismo consistia 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 se estabelece quando os elementos progressistas continuam suas funções dia após dia, portanto, produz pequenas mudanças, de maneira quantitativa e gradual. O movimento revolucionário, por sua vez, se consolida 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.

Relacionar o materialismo dialético e seu movimento evolutivo com o processo de alteração da posição das mulheres dentro da perspectiva social, rompe com a ideia impregnada pelo idealismo que se baseia na religião e no abstrato para determinar o local “ideal” das pessoas/coisas.

O processo de ocupar os espaços educacionais com os corpos femininos, utilizando a definição biológica, faz relação direta com a ideia de Foucault, promovendo uma reflexão baseada na historiografia, de que as mulheres da época começavam a fomentar a discussão, por mais rasa que fosse, sobre seus direitos e destacando que, ao terem formação adequada, poderiam estar em quaisquer espaços educacionais e de troca de conhecimento. Para tanto, ao longo do século XX, os movimentos sociais ganham força e passam a ser acolhidos por uma parcela da sociedade. É importante ressaltar que mesmo com esta aceitação, cada grupo possuía suas próprias lutas, demandas e alegações na busca por mais direitos e que, neste artigo, não nos deteremos a este período histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência do século XVIII foi se estabelecendo e relacionando-se a crenças religiosas que se estendiam também às leis para que os corpos femininos (através da definição biológica) se manti-

vessem sob as rédeas das relações do poder do lado dominado, sem muitas chances de uma revolta, constituindo assim uma violência.

As grandes matemáticas europeias, mesmo não conhecendo os termos atuais utilizados para definir lutas e processos de empoderamento, através de suas oportunidades, foram objetos de estudo deste artigo como forma de destacar sua importância e relatar suas trajetórias comparadas com as professoras docentes da educação primária no Brasil. Enquanto na Europa mulheres faziam parte de grupos de estudo científicos, desenvolviam pesquisas com outros matemáticos importantes da época, no Brasil, este grupo estava na tentativa de conseguir uma educação básica de qualidade que pudesse ser um fuga de seus lares e dos princípios cristãos.

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

O que se pode compreender desta formação feminina 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.

Nos anos finais do novecentos e início do século XX os movimentos sociais constituídos por mulheres em diferentes partes dos continentes e 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.

Sob estas circunstâncias, pode-se compreender que a entrada das mulheres na docência possibilitou um novo rumo para suas realidades, mas este espaço era também limitado pela construção social que delimitava o espaço ocupado por elas.

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

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.

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.

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.

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/file-admin/CDC/cdc-uploads/CVgrantsIndividual/mulheres.matematica.maio..13.pdf>. Acesso em: 30 abr 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.fe-evale.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.

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.

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.

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**.

gicas, 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, 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.