

A professora que ensinava Matemática (1860-1934): as Escolas Normais e as composições curriculares masculinas e femininas

Lorrayne Ferreira dos Santos de Paula¹

Roseli Alves de Moura²

Gisela Maria da Fonseca Pinto³

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. Inicialmente, abordamos as perspectivas filosóficas inerentes ao sistema educacional da época. Em seguida, mediante uma análise da Escola Normal da Corte, estabelecemos um paralelo entre as abordagens educacionais direcionadas a meninos e meninas, destacando a transição para turmas mistas e a adoção da coeducação de gêneros. Adicionalmente, exploramos o papel da Matemática neste contexto histórico, assim como a influência da filosofia positivista, que permeava tanto essa disciplina quanto a Educação Primária, contribuindo para a perpetuação das barreiras à educação feminina. Por fim, enfocamos as mudanças educacionais e o movimento escolanovista que marcaram o século XX, delineando os avanços e desafios enfrentados no panorama educacional brasileiro.

Palavras-chave: Escola Normal. Meninas. Educação. Matemática. Currículo.

The teacher who taught Mathematics (1860-1934): the Normal Schools and the male and female curricular compositions

Abstract: This article is established based on the educational scenario of the 19th century in which the first Educational Law in Brazil was enacted, whose intention was to promote changes in the structuring of teaching. Initially, we address the philosophical perspectives inherent to the educational system of the time. Then, through an analysis of the Escola Normal da Corte, we establish a parallel between educational approaches aimed at boys and girls, highlighting the transition to mixed classes and the adoption of gender co-education. Additionally, we explore the role of Mathematics in this historical context, as well as the influence of positivist philosophy, which permeated both this discipline and primary education, contributing to the perpetuation of barriers to female education. Finally, we focus on the educational changes and the new school movement that marked the 20th century, outlining the advances and challenges faced in the Brazilian educational panorama.

Keywords: Normal School. Girls. Education. Mathematics. Curriculum.

El maestro que enseñaba Matemáticas (1860-1934): las Escuelas Normales y las composiciones curriculares masculinas y femeninas

Resumen: Este artículo se establece a partir del escenario educativo del siglo XIX en

¹ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro — Seropédica (RJ), Brasil. ✉ lofsant@gmail.com 
<https://orcid.org/0009-0002-5429-190X>.

² Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro — Seropédica (RJ), Brasil. ✉ roselimatematica.moura@ufrj.br 
<https://orcid.org/0000-0002-8571-9668>.

³ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro — Seropédica (RJ), Brasil. ✉ gmpfinto@gmail.com 
<https://orcid.org/0000-0002-2468-5361>.

el que se promulgó la primera Ley de Educación en Brasil, cuya intención fue promover cambios en la estructuración de la enseñanza. Inicialmente, abordamos las perspectivas filosóficas inherentes al sistema educativo de la época. Luego, a través de un análisis de la Escola Normal da Corte, establecemos un paralelo entre enfoques educativos dirigidos a niños y niñas, destacando la transición a clases mixtas y la adopción de la coeducación de género. Además, exploramos el papel de las Matemáticas en este contexto histórico, así como la influencia de la filosofía positivista, que permeó tanto en esta disciplina como en la educación primaria, contribuyendo a la perpetuación de barreras a la educación femenina. Finalmente, nos centramos en los cambios educativos y el nuevo movimiento escolar que marcaron el siglo XX, delineando los avances y desafíos enfrentados en el panorama educativo brasileño.

Palabras clave: Escuela Normal. Chicas. Educación. Matemáticas. Currículum.

1 Introdução

Iniciando a discussão sobre a formação das professoras que atuavam nas salas de aula de Matemática, cujos desenvolvimentos se deram com as Escolas Normais, durante o final do século XIX e início do século XX, destacamos que, embora tenha sido no ano de 1827 que se promulgou a primeira lei educacional do Brasil, seria em 1835 a primeira tentativa de criação da Escola Normal em território nacional. De acordo com a primeira, ficou estabelecida a criação de escolas de primeiras letras nos locais mais populosos do Império, fossem cidades ou vilas e, também, ficaram definidos pontos sobre exames para seleção para mestres e mestras⁴. Porém, houve um movimento por meio da Câmara, com um debate, de tal forma que as mulheres fossem dispensadas dos exames, sendo consagrada pela instituição do ensino mútuo no país, como destaca Tanuri (2000, p. 63).

Apesar da importância da promulgação da referida lei de 1827, 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” (Westin, 2020). Mediante tal contexto, a questão que emerge e nos impeliu no estudo aqui apresentado é: Sob quais alicerces se fundamentaram a formação das que viriam ser as professoras que ensinavam Matemática?

⁴ Trata-se de um termo usado à época para designar professor e professora e que não se confundi com o que seja Mestre, ao concluir um mestrado, nos dias atuais.

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: Piauí, São Paulo e Espírito Santo.

Em linhas gerais, o objetivo do estudo é assinalar de que maneira o ensino de Matemática para meninas se diferenciava do ensino para meninos, no período elencado, além de singularizar como as professoras das escolas normais foram ocupando espaços educacionais de docência.

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 e as diferenças nas formações de meninos e de meninas, que revelam aspectos que sinalizam como consequentes do processo de feminização do magistério. Há indícios de que tais diferenças no desenvolvimento dos grupos de professores se relacionem com o papel social desempenhado por cada grupo.

Metodologicamente, delimitamos o recorte temporal entre o final do Império e o início do período republicano, com destaque às primeiras tentativas de criação de escolas para preparação de professores, inspirado pelo sistema educacional francês. 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.

Sob tais perspectivas, sabe-se que o Brasil, passou por um processo de adaptação contínua, moldando-se de acordo com as suas demandas políticas e sociais. Para uma compreensão mais aprofundada desse processo de mudança e sua conexão com correntes filosóficas, este artigo inicia com um panorama deste contexto.

2 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, há uma crença que a educação brasileira sofreu influência do positivismo, principalmente no que diz respeito à Matemática. Segundo Silva (2006), houve dois momentos em que isto ficou mais evidente: o primeiro, durante o período imperial em que houve o domínio de ideais portugueses, e um segundo momento com ideais franceses. Presume-se que estas concepções estão relacionadas diretamente às 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.

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 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.

3 A Escola Normal da Corte e seus desdobramentos sociais e educacionais no país

A primeira tentativa de criação da Escola Normal em território nacional

brasileiro foi na então província de Niterói, no Rio de Janeiro, no ano de 1835, com a lei de nº 10, de 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 e 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 ano de curso (Salvador, 2015). É necessário sinalizar que a criação na Escola Normal não garantiu que ela 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, 2017. p. 4)

Como informa Villela (2008), 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 à Pedagogia ou Métodos de Ensino. No ano de 1859, com a 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 à 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 professoras da Educação Primária, além do enfrentamento de dificuldades sociais devido ao lugar de subordinação destinado a elas, foi também responsável pelo fechamento de colégios particulares femininos. Accácio (2006) salienta que estes fatores combinados com a instabilidade existente nas escolas normais e seu currículo — compreendidos como superficiais e que, ainda, não garantiam a profissionalização das concluintes, contribuíram para a descredibilização da educação feminina.

Posteriormente, foi organizada uma nova tentativa que colabora com a fundação de uma Escola Normal na Corte, como consequência da iniciativa 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, 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 Medicina Doméstica, primeiros socorros médicos; Noções de Direito Público Constitucional. (Uekane, 2008, p. 187 apud Soares, 2013, p. 132)

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 similar ao que se possuía na Europa.

Um aspecto importante a ser destacado no que diz respeito à valorização financeira dos professores da época, é uma condição que podemos buscar respostas no viés filosófico intrínseco à estrutura das escolas. Para Accácio (2006), 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 ao seu programa 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 e 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 estudantes matriculadas. Com relação aos meninos, o número de matriculados era de 690. 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 estudantes. (Franco, 2011 *apud* Portela, 2017).

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 e 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 (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 (2008) 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 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 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 estudantes 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, tiveram mais 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 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 (Hahner, 2011).

Alguns relatos sobre a permanência das meninas na escola caracterizam como um momento proveitoso, pois elas possuíam um aproveitamento positivo: foram estas

que tiveram as melhores notas (Brasil, 1883 *apud* Hahner, 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. (Hahner, 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 professores da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a saber: Roberto Trompowski Leitão de Almeida (1853-1926), Carlos Sampaio (1861-1930), 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 à 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 professores, 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 estudantes 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 *apud* Soares, 2013, p.136).

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 era baseada no ensino científico. Comte acreditava que a Matemática se encontrava na base da pirâmide por abranger aspectos abstratos envoltos 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* Céfaló, 2020)

No ano de 1880, com relação à educação em São Paulo, concomitante a existência das escolas normais, foram permitidos, com 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, 2008).

Por sua vez, com relação à Escola Normal de São Paulo, observamos intersecções, 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 escravidão, em 1888 e 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: 30) 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. (Brasil, 1891 *apud* Davies, 2010, p. 266).

No Rio de Janeiro, 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 incentivava 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, 2006, p. 5).

Sobre o ensino de Matemática, no ano de 1894, houve também mudanças na organização dos conteúdos e das disciplinas, 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 e Carvalho, 2010, p.3).

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).

Naquele 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 (2008) deixa claro que, mesmo com as alterações sociais que possibilitaram as classes mistas na maioria das escolas públicas brasileiras, houve várias instituições católicas de ensino que permaneceram com a educação separada entre 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)

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).

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 coeducação 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. (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 professores, 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, 2006).

No novo momento que se expandia no Brasil, no então Distrito Federal, se consolidava também uma reforma similar 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. [...] 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 (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 salientarmos 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. Também, a região Sudeste passava por um processo de industrialização fruto do acúmulo de capital proporcionado por esta.

No que tange à educação, Nogueira, Sena e Ribeiro (2021) nos coloca a par de uma observação importante. Os autores dissertam 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 seria 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 (1974), também houve mudanças incentivadas pelos estados, Distrito Federal e União com o propósito de 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, resultando na substituição do ideário educacional pelo escolanovismo, que estava entrando em vigência.

As áreas de Aritmética, Álgebra e Geometria, estas que já haviam sido separadas por decreto em 1916, relacionando fatos concretos e aplicações. No ano de 1924 ocorreu uma reorganização no Programa de Cursos da Escola Normal cujo objetivo era criar um estudo fundamental das Matemáticas, estabelecendo a formação intelectual de maneira sólida (Dassie e Carvalho, 2010). Estas estruturas foram denominadas como Matemática Elementar, sendo organizadas em Aritmética, Álgebra e Geometria no primeiro, segundo e terceiro ano, respectivamente. 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 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 e, “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 e Weyh, 2019, p.4)

Sobre 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 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). Este documento intensifica a visão de uma educação que abarcasse a todos, mas não podemos desconsiderar que nem todos os públicos estavam enquadrados nesse aspecto, mesmo que tenha representado um avanço na busca por uma tentativa de sociedade mais igualitária.

O movimento que se estruturou 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 pensada para além dos interesses partidários, com o objetivo de uma ascensão de projeto cultural na cidade.

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)

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 estudantes: Cândido Lima da Silva Dias, Francisco Antonio Lacaz Almeida, Carmelo Damato, Júlio Rabin, Fernando Furquim de Almeida e 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 professora e estudante 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.

4 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 por elas, de uma maneira geral. Aspectos políticos, sociais e 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.

Acreditamos que este artigo alcançou 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, alcançavam 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**. Campinas: Gráfica FE/Unicamp, 2006.

ALMEIDA, Jane Soares de. A coeducação dos sexos: apontamentos para uma interpretação histórica. **Revista História da Educação**, v. 11, n. 22, p. 61-86, 2012.

ALMEIDA, Jane Soares de. A destinação das mulheres para educar meninos e meninas: como são construídos os paradoxos históricos. **Educação & Linguagens**, v. 11, n. 18, p. 136-149, jul./dez. 2008.

CARDOSO, Elizangela Barbosa. Mães educadoras e profissionais: educação feminina em Teresina na primeira metade do Século XX. **Outros Tempos**, v. 7, n. 10, p. 158-179, dez. 2010.

CASTRO, Maickelly Backes; LUFT, Hedi Maria; WEYH, Cênio Back. O movimento escolanovista e as contribuições dos pioneiros da educação. In: **Anais da XXIV Jornada de Pesquisa**. Ijuí, 2019, p. 1-10.

CÉFALO, Matheus Luiz de Souza. A Escola Normal de São Paulo na transição do Império para a República (1880-1890). In: **Anais do XXV Encontro Estadual de História da ANPUH-SP**. São Paulo, 2020, p. 1-18.

COMTE, Augusto. **Catecismo Positivista**. Traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

DASSIE, Bruno Alves; CARVALHO, João Bosco Pitombeira de. A influência da escola normal no ensino de Matemática na primeira metade do século XX. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 3, n. 6, p. 81-96, jul./dez. 2010.

DAVIES, Nicholas. A educação nas constituições federais e em suas emendas de 1824 a 2010. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 37, p. 266-288, 2012.

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. 271f. Tese (Doutorado em História da Ciência). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

HAHNER, June Edith. A Escola Normal, as professoras primárias e a educação feminina no Rio de Janeiro no fim do século XIX. **Revista Gênero**, v. 10, n. 2, p. 313-332, 2010.

HAHNER, June Edith. Escolas Mistas, Escolas Normais: A coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 467-474, maio/ago. 2011.

LIMA, Virna Lumara Souza. Os manifestos de 1932 e 1959 e suas contribuições para as diretrizes e bases da educação. **Communitas**, v. 1, n. 1, p. 247-267, 2017.

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.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974.

NOGUEIRA, Antonio Wherby Ribeiro; SENA, Edilene Ferreira; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Educação e trabalho: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2021.

OLIVEIRA, Ana Carla Menezes de. A história da mulher no magistério no século XX: Vocação e Representação. In: **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

OLIVEIRA, Davidson Paulo Azevedo. **Um estudo de avaliações de Matemática na Escola de Minas de Ouro Preto de 1876 a 1891**. 2020. 200f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro.

PAULA, Maria de Fátima Costa. USP e UFRJ. A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social**, v. 14, n. 2, p. 147-161, out. 2002.

PORTELA, Ludmila Noeme Santos. A Educação Feminina no Espírito Santo do século XIX. **Revista  gora**, n. 25, p. 98-108, 2017.

SALVADOR, Marcelo Ferreira Martins. A Aritmética na Escola Normal do Distrito Federal: 1890-1946. In: **Anais do XII Seminário Temático Saberes Elementares Matemáticos do Ensino Primário (1890-1971): o que dizem as revistas pedagógicas?** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 630-637.

SAMANIEGO, Luis Elias Q. O positivismo e as ciências físico-matemáticas no Brasil. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 11, n. 2, 1994.

SILVA, Circe Mary Silva da. The influence of positivism on the teaching of Mathematics in Brazil: 1870-1930. **Academic Press**, v. 26, n. 4, p. 327-343, nov. 1999.

SILVA, Circe Mary Silva da. Politécnicos ou matemáticos? **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 13, n. 4, p. 891-908, out./dez. 2006.

SILVA, Lais Marta Alves da; RODRIGUES, Fernanda Plaza. A escola normal e as reformas educacionais como símbolo republicano. In: **IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual paulista sobre Formação de educadores**, Águas de Lindóia, 2018.

SOARES, Flávia dos Santos. O ensino de Matemática na Escola Normal da Corte (1876-1889). **Revista Histedbr**, n. 54, p. 128-143, dez 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira Educação**, n. 14, p. 61-89, maio/ago. 2000.

VILLELA, Heloísa. A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Org.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008, p. 217-231.

WESTIN, Ricardo. Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos. **Arquivo S**, 65. ed., 2 mar. 2020.

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. In: **Anais do IX Seminário Nacional de História da Matemática**. Aracaju, 2011.