

OS SABERES MATEMÁTICOS PARA MENINAS NO MARANHÃO: UM BREVE CONTEXTO A PARTIR DA PRIMEIRA LEI EDUCACIONAL BRASILEIRA DE 1827

MATHEMATICAL KNOWLEDGE FOR GIRLS IN MARANHÃO: A BRIEF CONTEXT FROM THE FIRST BRAZILIAN EDUCATIONAL LAW OF 1827

CONOCIMIENTOS MATEMÁTICOS PARA NIÑAS EN MARANHÃO: UN BREVE CONTEXTO A PARTIR DE LA PRIMERA LEY EDUCATIVA BRASILEÑA DE 1827

Elke Rusana Pires Santos Ribeiro*  

Antonio José da Silva**  

Marcos Denilson Guimarães***  

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar como os saberes matemáticos, destinados à instrução primária feminina, foram se consolidando ao longo do período Imperial, em especial, no Maranhão no final do século XIX. Para isso, buscamos conhecer o que estava prescrito na primeira lei educacional brasileira, de 1827, e que impactos os discursos sexistas de senadores daquela época tiveram sobre a formação de meninas. Este estudo é de natureza qualitativa, cujo referencial teórico-metodológico está inserido no âmbito das pesquisas da história da educação matemática e apoiado nas discussões da história cultural. As fontes examinadas foram documentos oficiais e estudos já realizados no âmbito da pesquisa histórica. Antes de a Lei Imperial de 1827 ser sancionada pelo imperador, debates sexistas dos senadores demonstram como esses homens determinaram qual deveria ser o papel da mulher na sociedade imperial. Os estudos das meninas ficavam limitados ao ler, escrever e contar, e às prendas domésticas, educando-as para serem futuras mães e esposas zelosas. No âmbito dos saberes matemáticos, elas ficaram excluídas do ensino de geometria e tiveram acesso somente às quatro operações fundamentais da aritmética. Verificamos, portanto, um currículo coerente com o patriarcado da época.

Palavras-chave: Instrução primária feminina. Saberes Matemáticos. Sexismo. Maranhão.

ABSTRACT

This article aims to analyze how mathematical knowledge, intended for female primary education, was established during the Imperial period, especially in Maranhão in the late 19th century. For this purpose, we seek to understand what was prescribed in the first Brazilian educational law of 1827, and the impacts

*Mestra em Ensino de Ciências e Matemática (UFMA). Professora da Educação Básica (SEMED), São Luís, Maranhão, Brasil. Av. Castelo Branco, 250 - São Francisco, São Luís - MA, 65076-090. E-mail: elke.rusana@gmail.com.

** Doutor em Informática na Educação (UFRGS). Professor DEMAT, PPECEM e PROFMAT da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil. Av. dos Portugueses, 1966 - Vila Bacanga, São Luís - MA, 65080-805, CCET, Bloco 6, Sala 213. E-mail: antonio.silva@ufma.br.

*** Doutor em Ciências - Universidade Federal de São Paulo (Campus Guarulhos). Professor de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental - SEMED (São José de Ribamar), São José de Ribamar, Maranhão, Brasil. Rua Nova, 201, Condomínio Solemar, bloco 8, apto 304, Turu, São Luís, Maranhão, CEP: 65066-350. E-mail: markito_mat@hotmail.com.

of the sexist discourses of senators at that time on the education of girls. This study is qualitative in nature, with its theoretical-methodological framework rooted in the research of the history of mathematical education and supported by discussions of cultural history. The examined sources include official documents and studies already conducted in historical research. Before the Imperial Law of 1827 was sanctioned by the emperor, sexist debates by senators demonstrate how these men determined what should be the role of women in imperial society. Girls' studies were limited to reading, writing, counting, and domestic skills, educating them to be future mothers and diligent wives. In the field of mathematical knowledge, they were excluded from the teaching of geometry and had access only to the four fundamental operations of arithmetic. Thus, we observe a curriculum consistent with the patriarchy of the time.

Keywords: Female Primary Education. Mathematical Knowledge. Sexism. Maranhão.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo los conocimientos matemáticos, destinados a la educación primaria femenina, se fueron consolidando a lo largo del período Imperial, especialmente en Maranhão a finales del siglo XIX. Para ello, buscamos conocer lo que estaba prescrito en la primera ley educativa brasileña de 1827, y qué impactos tuvieron los discursos sexistas de los senadores de esa época en la formación de las niñas. Este estudio es de naturaleza cualitativa, cuyo marco teórico-metodológico está insertado en el ámbito de las investigaciones de la historia de la educación matemática y apoyado en las discusiones de la historia cultural. Las fuentes examinadas fueron documentos oficiales y estudios ya realizados en el ámbito de la investigación histórica. Antes de que la Ley Imperial de 1827 fuera sancionada por el emperador, los debates sexistas de los senadores demuestran cómo estos hombres determinaron cuál debería ser el papel de la mujer en la sociedad imperial. Los estudios de las niñas se limitaban a leer, escribir, contar y a las labores domésticas, educándolas para ser futuras madres y esposas diligentes. En el ámbito de los conocimientos matemáticos, quedaron excluidas de la enseñanza de geometría y tuvieron acceso solo a las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética. Por lo tanto, verificamos un currículo coherente con el patriarcado de la época.

Palabras clave: Educación primaria femenina. Conocimientos Matemáticos. Sexismo. Maranhão.

1 INTRODUÇÃO

As mulheres têm travado uma luta épica em praticamente todas as nações em busca de um direito básico, o direito de serem cidadãs. Com essa conquista, poderiam escolher seu próprio caminho a seguir na vida, visto que teriam garantidos seus direitos civis, políticos e sociais. Mas, para que uma sociedade seja de fato cidadã, é preciso investir em educação para que todos e todas sejam capazes de conhecer seus direitos e deveres, e, assim, participarem plenamente da vida pública.

Uma sociedade que dignifica suas mulheres tem a participação ativa delas na construção dos seus saberes culturais; estes, por sua vez, envolvem suas crenças, sua língua e demais costumes que constituem a identidade de um povo. E, entre esses, estão incluídos os saberes matemáticos que são construídos também por mulheres e utilizados culturalmente para resolver os problemas do cotidiano de qualquer civilização. Os povos indígenas que habitavam este país

antes da invasão portuguesa já utilizavam esses saberes para construir suas casas, suas armas, seus utensílios domésticos, ao pintar o corpo. Isso é possível visto que “em todos os momentos da história e em todas as civilizações, as ideias matemáticas estão presentes em todas as formas de fazer e de saber” (D’AMBRÓSIO, 1999, p. 97).

Com a invasão portuguesa às terras brasileiras, há pouco mais de 500 anos, nascia uma nação diferente da já existente, a qual desconsiderou os povos originários que aqui já estavam, e recebeu o nome de Brasil. Nascera como um rei vassalo, destituindo do poder seu povo de origem primeira, o indígena, que foi obrigado a se desfazer do seu direito legítimo, entregando o que constituía sua identidade, e seus bens materiais e culturais. Nesse meio, as mulheres indígenas, sendo despojadas de tudo, tornaram-se escravas de seus soberanos. Vimos, então, que “sob uma retórica emancipatória, povos e etnias periféricas têm sido destituídas de sua subjetividade e dignidade” (PINTO; MIGNOLO, 2015, p. 389). A nova terra conquistada começa a ser preparada para acolher novos costumes e saberes, os quais, mais tarde, seriam institucionalizados por leis educacionais.

Devidamente protegido de outros países invasores, o Brasil Colônia passa a ser habitado por “pessoas civilizadas”, que subjugarão aqueles que eram seus verdadeiros donos e que, posteriormente, implantou o regime de escravidão sobre negros e negras trazidos do continente africano. Os que aqui vieram se apossar da nova terra conquistada eram homens brancos, colonizadores europeus, que passaram a decidir a vida de todos, com novos costumes, novos saberes, uma nova língua, e prontos para substituir e construir novas identidades aos que aqui habitavam que, além de perderem suas terras, foram destituídos de sua subjetividade e dignidade (PINTO; MIGNOLO, 2015; SILVA; RIBEIRO; FERREIRA, 2021).

É nesse contexto histórico brasileiro que o direito de ser cidadã foi negado às mulheres por muitos anos e, com isso, seu direito à educação. O que mais poderíamos esperar já que “somos filhos e filhas de uma nação nascida sob o signo da cruz e da espada, acostumados a apanhar calados, a dizer sempre ‘sim, senhor?’” (DALLARI, 1998, p. 14).

O Brasil caminha até o início do século XIX como colônia de Portugal e o regime escravocrata perdura até quase o fim desse século. Nesse contexto, a educação, que tinha base jesuítica, característica ainda da presença dessa ordem religiosa no Brasil até ser expulsa no século anterior pelo Marquês de Pombal, vai buscando se consolidar. É do período oitocentista, com a chegada da família real ao Brasil, que temos a primeira lei educacional. Tal lei foi sancionada pelo imperador D. Pedro I, em 1827.

A partir dessa lei e de todo o contexto sociocultural que a envolve, questionamo-nos sobre o modelo de educação que passou a ser implantado no Brasil. Com o intuito de buscar respostas, objetivamos, por meio deste trabalho, de metodologia qualitativa e abordagem histórico-documental, apresentar considerações acerca da constituição da educação brasileira, buscando refletir sobre a primeira lei educacional e seus impactos com relação ao ensino para meninas no que tange os saberes matemáticos, dando ênfase ao contexto maranhense.

Diante do exposto, compreendemos que o movimento de olhar para os saberes matemáticos da instrução primária do início e meados do século XIX não vem apartado de uma base teórico-metodológica consistente. Pelo contrário, para evidenciar quais saberes eram destinados à formação primária de meninas, tanto num contexto nacional quanto local, procuramos referências na história cultural, entendida por Chartier (1990, p. 16-17) como aquela que busca “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Em miúdos, analisar como os saberes matemáticos destinados à formação intelectual das meninas, durante o Período Imperial (1822-1889), foram sendo constituídos, discutidos, percebidos, apropriados em diferentes contextos e dados a ler por meio de distintas representações, pelos distintos modos de fazer e ver dos sujeitos.

Concordamos com Valente (2013) quando afirma que os estudos históricos culturais da educação matemática visam saber como, historicamente, foram construídas representações (entendidas aqui como construções coletivas de grupos sociais sobre determinado saber) acerca dos processos de ensino e aprendizagem da Matemática, e de que modo tais representações ganham significado nas práticas pedagógicas de professores que ensinam Matemática nos seus mais diferentes contextos e em distintas épocas. Ademais, construir uma representação sobre o passado da Matemática serve para avançar na ideia de que há avanços e rupturas na construção do conhecimento escolar. Algumas pesquisas nessa perspectiva já foram publicadas na Revista REAMEC (OLIVEIRA; PORTELA; PIRES, 2023; MENDES; ASSIS, 2014; VALENTE, 2021; BARBARESCO; COSTA, 2023; CARNEIRO; VILLELA, 2019; FREIRE; LANDO; LIMA, 2021). Nesse sentido, é papel do historiador não mais descrever os fatos do modo como “cruamente” aparecem nas fontes históricas. Seu ofício vai além disso: é o de construir os fatos a partir dos vestígios que o passado deixou no presente, considerando, assim, a história como uma produção (VALENTE, 2013). Barros (2019) também compartilha da mesma ideia quando diz que, na nova história-problema:

[...] as fontes históricas assumem novos papéis para além da mera disponibilização e comprovação de conteúdo informativo. As fontes não seriam meros registros repletos de informações a serem capturadas pelos historiadores, mas também diversificados discursos a serem decifrados, compreendidos, interpretados. Não mais seriam apenas uma solução para o problema, mas parte do próprio problema (BARROS, 2019, p. 22-23).

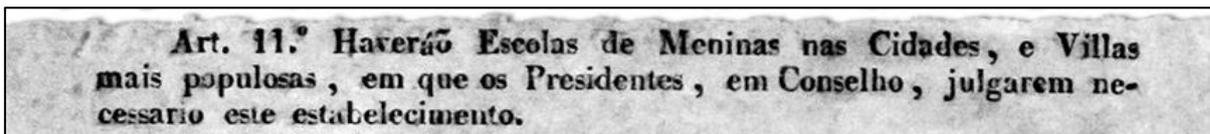
Para as análises, foram considerados um breve contexto geral anterior à primeira lei educacional brasileira, no tocante à figura feminina naquele cenário; seguido de um apanhado acerca dos saberes matemáticos presentes nessa lei e direcionados às meninas, tomando como base os discursos de senadores daquela época; e, por fim, como essa discussão chega ao Maranhão, a partir do recorte de duas escolas da época. Como fontes de pesquisa, tomamos para análise os documentos legais (coleção de leis), os discursos de sujeitos que evidenciavam os embates sobre a compreensão do currículo mais apropriado para as crianças do sexo feminino no Brasil oitocentista, bem como, referências bibliográficas que destacam como se deu o ensino de saberes matemáticos para meninas na São Luís oitocentista.

2 A PRIMEIRA LEI EDUCACIONAL BRASILEIRA

De acordo com Silva (2021), a fim de cumprir com o inciso XXXII, do Art. 179, da Carta de Lei de 25 de março de 1824, a Câmara dos Deputados resolveu aprovar um projeto que previa a criação de escolas de primeiras letras (o que corresponde, hoje, aos anos iniciais do ensino fundamental), em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Brasil. Tal determinação se configurou como a primeira lei educacional brasileira, também conhecida como a Lei de 15 de outubro de 1827. Sancionada pelo imperador D. Pedro I, essa lei pretendeu organizar as bases para instrução primárias nas diferentes Províncias, além de poder “contribuir com o processo civilizatório da população ao incutir novos padrões culturais na formação de uma identidade nacional” (SILVA, 2021, p. 188).

Sob essa perspectiva, de busca por uma identidade nacional, haveria escolas para meninas que seriam separadas das escolas para meninos, mas com uma ressalva: os governadores das províncias decidiriam em quais vilas e cidades elas eram necessárias, conforme registro feito a seguir na Figura 1.

Figura 1: Trecho da Lei Educacional Brasileira de 1827.



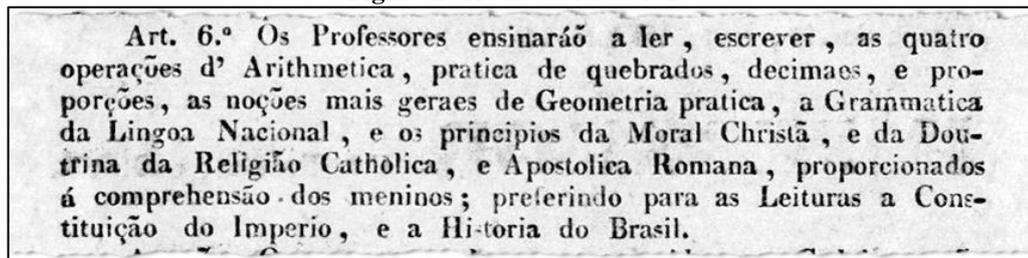
Fonte: Collecção das leis do Imperio do Brazil.

A criação de escolas para meninas por si só não teria sentido se também não estivesse no bojo das discussões a criação das primeiras instituições destinadas a formar professores(as) para as escolas primárias, as quais estavam em inicial processo de desenvolvimento. As escolas normais começaram, então, a serem criadas para cumprirem com esta finalidade: formar professores(as) para instrução primária brasileira. Para Tanuri (2000, p. 62), o estabelecimento dessas escolas esteve “ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias [sic] liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população”. Com o acesso ao ensino primário, meninos e meninas teriam que seguir um determinado método de ensino (o método de ensino mútuo) e a estudarem alguns saberes elementares previstos para a sua formação.

Cabe destacar que essas escolas normais, instaladas nas suas devidas províncias, tiveram uma trajetória incerta e precária durante muito tempo, pois eram submetidas a um incessante processo de criação e extinção, caracterizados por um ensino de baixa qualidade. É somente a partir de 1870 que essas escolas começam a lograr êxito, possivelmente por conta da consolidação das ideias liberais de democratização, da liberdade de ensino e da obrigatoriedade da instrução primária (TANURI, 2000; CUNHA; SILVA, 2010).

Nesse sentido, conforme é apresentado na Figura 2, caberia aos(às) professores(as), dentre suas funções:

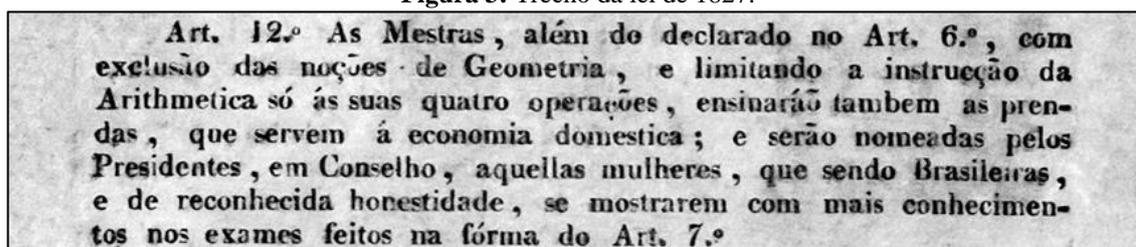
Figura 2: Trecho da lei de 1827.



Fonte: Collecção das leis do Imperio do Brazil.

Mas, quando prosseguimos a nossa leitura sobre essa lei, observamos que essa estabelece um possível currículo diferenciado para a formação das meninas, como está posto na Figura 3 a seguir.

Figura 3: Trecho da lei de 1827.



Fonte: Collecção das leis do Imperio do Brazil.

Os extratos das Figuras 2 e 3 mostram que a composição curricular para o ensino dos meninos e para o ensino das meninas era totalmente diferente. Competia aos meninos o estudo da leitura, da escrita, das quatro operações básicas, do cálculo, da geometria, da religião oficial do Império, da história etc. Já para as meninas, o estudo era limitado às orações, às quatro operações da aritmética, aos rudimentos de leitura e às prendas domésticas. Ademais, somente mulheres brasileiras, tendo sido comprovada sua honestidade, poderiam ocupar o cargo de professoras, sendo, assim, nomeadas pelo então presidente do Conselho.

Em concordância com Cunha e Silva (2010), tudo indica que a educação escolar das meninas pobres constituía elemento de segunda ordem, haja vista que a preocupação fundamental era torná-las prendadas para que pudessem arrumar um bom casamento no futuro. Ou seja, uma formação que tinha como finalidade perpetuar o patriarcado e as desigualdades na relação de gênero. Portanto, seriam elas consideradas incapazes de aprender noções de geometria prática, decimais, proporções e demais saberes de aritmética? Por que esses saberes para elas não eram importantes?

Da mesma forma, é possível inferir que essa pequena dosagem de saber para as meninas se alicerçava numa visão hierarquizada daquela sociedade e a um conceito reduzido de cidadania, mecanismos próprios de exclusão do saber (VILLELA, 2003). Num discurso de senadores, presente também em Villela (2003), observa-se um preconceito quanto à capacidade intelectual relativo ao sexo feminino. Assim, se pronunciou o Marquês de Caravellas: “as meninas não têm desenvolvimento de raciocínio tão grande como os meninos” (VILLELA, 2003, p. 109). Portanto, de acordo com esta lei, fica evidente que as meninas eram vistas com certa incapacidade relativa à aprendizagem dos saberes matemáticos ensinados na época, principalmente no que dizia respeito à Geometria, saber que lhes era negado.

A lei que regulamentava as escolas de primeiras letras passou a vigorar em todo o país, com ensino primário para crianças de cinco a doze anos. O método prescrito era o do ensino mútuo, conhecido por método Lancaster, no qual alguns alunos eram formados pelo professor

e cuidavam da educação dos mais jovens, dessa forma, um único professor poderia lecionar para muitos alunos ao mesmo tempo (SOARES, 2018). Sob a ótica das disciplinas escolares, o método é um dos elementos cruciais de uma disciplina. Ele é responsável pelo modo de pensar e conduzir o ensino de determinada matéria, variando, também, de acordo com o tempo (CHERVEL, 1990).

Ainda que as primeiras escolas começassem a surgir, a educação para meninas acontecia, em sua grande maioria, na casa das próprias professoras, que alugavam seu imóvel para que servissem de escolas, ou nas casas das meninas de famílias mais abastadas, uma vez que os pais pagavam e, com isso, acompanhavam todo o processo educativo de suas filhas (CUNHA; SILVA, 2010). Além disso, eram responsáveis por sua própria formação continuada, já que isso não era oferecido pelo sistema educacional das províncias, conforme descrito no 5º artigo da Lei Educacional de 1827.

No Maranhão, como no restante do país, a educação ofertada às meninas era conservadora e deficiente. Com poucas escolas destinadas a elas, era crescente o analfabetismo feminino na província durante o império (FEITOSA, 2007).

3 SEXISMO NOS DISCURSOS DOS SENADORES E O ENSINO DE SABERES MATEMÁTICOS PARA MENINAS

Acreditando que um currículo não é neutro, e sempre é pensado e elaborado com uma determinada intencionalidade (GOODSON, 2018), o que foi decidido para ensinar às meninas no período oitocentista nos diz muito sobre que mulheres se queriam formar na época.

[...] o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, currículo vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p. 150).

A educação oferecida a partir de um currículo define, muitas vezes, uma vontade velada das autoridades dominantes e o currículo aprovado para as meninas, na lei educacional para a instrução primária de 1827, deixou claro o lugar que as mulheres deveriam ocupar na sociedade da época do Império no Brasil. Para Duarte (2003), a educação ofertada para as meninas tinha a finalidade de formar seu caráter e de corrigir os seus maus instintos, cujos ideias de obediência e de submissão devessem ser transmitidos por meio dos ensinamentos morais, formando-as do

ponto de vista moral e religioso. Isso é, em parte, compreensível visto que, por séculos, “[...] uma ideologia patriarcal e machista tem negado à mulher seu desenvolvimento pleno [...]” (TELES, 1999, p. 9).

Antes de ser sancionada pelo imperador Dom Pedro I, a proposta da Lei passou pela Câmara dos Deputados e, depois, pelo Senado. Neste último, houve muitos embates e mudanças que definiriam o currículo para as crianças que frequentariam as escolas de primeiras letras. Nesses embates, um dos que mais gerou discussões foi chegarem a um consenso de quais saberes matemáticos deveriam ser apropriados para ensinar as meninas.

No seu discurso, o senador Visconde de Cayru (BA), se referindo às mulheres como “belo sexo”, justificou seu ponto de vista sobre o currículo para as meninas ao dizer que:

Embora se ensinem aos meninos quebrados e decimaes, porém, quanto ás meninas, acho sufficiente a nossa antiga regra: ler, escrever e contar. Sobre as contas, são bastantes as quatro especies, que não estão fóra do seu alcance, e lhes podem ser de constante uso na vida. O seu uso de razão é mui pouco desenvolvido nas escolas para poderem entender e praticar operações ulteriores e mais difíceis de Arithmetica e Geometria. Emquanto a mestra as mortifica com tão arido ensino, empregará melhor o tempo em lhes ensinar o que as ha de constituir boas mães de familia, e servir-lhes de muito na economia domestica (BRASIL, 1827, p. 277).

Observamos pelo recorte acima que a defesa do referido senador era por um currículo mais enxuto para as meninas, já que elas seriam intelectualmente inferiores aos meninos. Seguindo essa mesma justificativa, a de que as meninas eram limitadas no raciocínio e que operações mais difíceis de aritmética e geometria eram de difícil compreensão para elas, e que, por isso, as quatro operações eram suficientes, o senador Marquês de Caravelas (BA) também se pronunciou concordando que:

Em geral as meninas não têm um desenvolvimento de raciocinio tão grande como os meninos; não prestam tanta atenção ao ensino como estes; finalmente, parece que a sua mesma natureza repugna a quanto é trabalho arido e difficil e que só abraça o deleitoso. Se, além da instrução litteraria que proponho, querem dar-lhes algumas prendas mais, ensinem-lhes a cantar e tocar. O objecto principal deste artigo é que as meninas se eduquem de maneira que venham a ser boas mãis de familia e, por consequencia, basta-lhes o saberem ler, escrever e as quatro primeiras operações da Arithmetica. No que importa que ellas sejam bem instruidas é na economia da casa, para que não aconteça, quando tomarem estado, ver-se o marido obrigado a entrar nos arranjos domesticos, distrahindo-se dos seus negócios (BRASIL, 1827, p. 276, 278).

O senador Marquês de Maricá (RJ) também deixou clara sua concordância com o colega de que as meninas deveriam ser instruídas na economia da casa para se tornarem boas mães de família, serem zelosas e dóceis. Para alcançar tal finalidade, deveriam aprender prendas como

cantar e tocar, e, também, prendas domésticas como bordar, costurar, cozinhar e demais serviços domésticos que seriam mais úteis a elas do que operações difíceis de aritmética e geometria. Assim complementou:

Sou tambem de opinião que se devem reduzir estes estudos das meninas a ler, escrever, contar e Grammatica portugueza; porque não sei de que lhes possa servir o aprenderem a pratica de fracções, decimaes e outras operações que não são usuaes. Se querem que isto passe, então accrescentem tambem que as mestras ensinem a escripturação de partidas dobradas e singelas. A mulher é um ente mui diverso do homem, é educada para trabalhos mui differentes. O que ella deve saber é o governo domestico da casa e os serviços a elle inherentes, para que se façam boas mães de familia; ellas adquirirão o mais, se quizerem, como adquirem as prendas de dançar, tocar, cantar e outras. Assento que o artigo se deve limitar ao que deixo exposto, e deixemos aos homens essa tarefa das fracções, decimaes e Geometria pratica, inteiramente alheia das funcções para que são destinadas as meninas (BRASIL, 1827, p. 276).

E, por fim, para encerrar a discussão, por acreditar trazer à tona uma verdade óbvia, pronunciou-se o senador José Ignácio Borges (PE):

Onde é que se hão de ir buscar mestras que ensinem a pratica de quebrados, decimaes, proporções e Geometria? Tenho visto o Brazil quasi todo, e ainda não encontrei mulher nenhuma nessas circumstancias. Se acaso ha alguma, é, de certo, pessoa de classe mais elevada, e que não está nas circumstancias de sujeitar-se a este serviço. Querer assim imitar as nações cultas, equivale a não querer que a lei se execute. Portanto, legislar assim é legislar em vão (BRASIL, 1827, p. 264, 278).

Tais conclusões estavam claras, pois era evidente, já que estavam determinadas em lei, que somente mulheres e brasileiras poderiam ser professoras das meninas e, como elas tinham menos instrução que os homens, com certeza, não iriam encontrar professoras com instrução suficiente para ensinarem esses saberes. Mais uma vez, fica evidente que “a opressão das mulheres pelos homens é um sistema dinâmico no qual as desigualdades vividas pelas mulheres são os efeitos das vantagens dadas aos homens” (LANG, 2001, p. 461).

Depois das conclusões sexistas dos senadores (compatíveis com o pensamento dominante na época em questão), a lei segue do Senado para ser sancionada pelo Imperador, com as devidas modificações. Conforme o artigo 12º da referida lei, para as meninas, ficou decretado que apenas as quatro operações básicas deveriam constar no currículo escolar para o ensino dos saberes matemáticos, e as prendas domésticas seriam acrescentadas para preparar a menina para os afazeres domésticos, ou seja, os meninos seriam preparados para a vida pública e as meninas, para serem mães e esposas. Essa construção social do Império brasileiro se estendeu até a República, e, atualmente, em um sistema que, na prática, deveria ser democrático,

as mulheres ainda possuem desafios relacionados ao sexismo, muitas delas resistindo bravamente à dominação dos homens que “se exerce na esfera privada ou pública e atribui aos homens privilégios materiais, culturais e simbólicos” (LANG, 2001, p. 461).

4 VESTÍGIOS DO ENSINO DE SABERES MATEMÁTICOS NAS PRIMEIRAS ESCOLAS MARANHENSES PARA MENINAS

O contexto educacional maranhense no século XIX repetia o que acontecia em todo o país. As primeiras escolas para meninas iam se formando na Província do Maranhão e, nelas, o ensino dos saberes matemáticos sempre seguiam as leis brasileiras.

A fim de cumprir a lei educacional de 1827, que determinava criar escolas para meninas nas cidades e vilas mais populosas, em São Luís, na segunda metade do século XIX, duas escolas acolhiam meninas pobres e desvalidas com o custeio dos cofres provinciais: Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios, e o Asilo de Santa Teresa.

O Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios, fundado em 1752, pelo Frei Malagrida, inicialmente, recebia meninas de famílias abastadas, mas, a partir do regulamento de 11 de julho de 1841, passou a acolher também meninas órfãs e meninas pobres, cujos pais não tinham condições de pagar um ensino particular. Os saberes matemáticos que elas aprendiam nesse estabelecimento de ensino se limitavam às quatro operações; também eram oferecidas aulas de leitura, escrita e prendas domésticas (SOARES, 2018).

Assim como no Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios, o Asilo de Santa Teresa, fundado em 1855, tinha o mesmo propósito, acolher meninas pobres e também órfãs. Com respeito aos saberes matemáticos, esse estabelecimento de ensino ofertava aritmética, indo até as frações, e, também, a doutrina cristã, os deveres morais e as prendas domésticas, que envolviam bordar, costurar e lavar (ABRANTES, 2003).

Como podemos observar, os saberes matemáticos oferecidos pelas escolas de primeiras letras em São Luís, no regime imperial, restringiam-se à aritmética, somente às quatro operações básicas e, às vezes, como no Asilo de Santa Teresa, indo até frações. Percebe-se que o foco principal eram as prendas domésticas, com a intenção de formar a menina para ser mãe e esposa, para cuidar dos trabalhos domésticos e do futuro esposo. Essa formação também possibilitava à mulher uma renda financeira para sustentar-se, pois, além da sua própria casa, poderia trabalhar como doméstica nas casas das famílias abastadas ou costurar, lavar, bordar, vender doces, etc.

A situação das meninas, com respeito ao seu direito à educação primária, na Província do Maranhão, segue limitada até o final do Império. Em 1888, ainda se percebe um grande descaso no que se refere à educação para as meninas, pois, nesse ano, a oferta de instrução primária para meninas era de 59 cadeiras, sendo que, para os meninos, era de 90, com uma frequência de 3.181 alunos e 1.547 alunas (ABRANTES, 2010).

Observa-se, com essa situação educacional na Província do Maranhão, que a prioridade era educar os meninos, que, após concluírem a instrução primária, poderiam seguir para o ensino secundário no Liceu Maranhense que “educava, assim, seus alunos para uma possível vaga no ensino superior brasileiro ou em universidades estrangeiras” (SOARES, 2018, p. 220). Essa vantagem educacional masculina tornaria possível continuar fortalecendo uma sociedade patriarcal que excluía as mulheres da vida pública. Com pouca instrução, no que diz respeito aos saberes matemáticos e demais saberes científicos e ênfase nas prendas domésticas, as mulheres maranhenses tornavam-se limitadas no entendimento e, é claro, tinham seus direitos atropelados e ficavam à mercê de decisões alheias, sendo, assim, apenas preparadas para o exercício de cuidar do lar, dos filhos e do esposo.

5 CONSIDERAÇÕES

A nossa jornada retrospectiva nos permite compreender melhor a realidade vivida pelas meninas no Maranhão durante o império. Conforme Feitosa (2007) descreve, a educação oferecida às meninas na província era conservadora e deficiente, com poucas escolas disponíveis, resultando em um crescente analfabetismo feminino. A estrutura curricular, como discutido por Goodson (2018), não era neutra, mas sim uma ferramenta para moldar um tipo específico de mulher que a sociedade patriarcal desejava. Esse contexto reflete a marginalização das mulheres da vida pública e intelectual, um tema que Lang (2001) aborda ao discutir a dinâmica da opressão feminina e a resistência contra ela.

Apesar da omissão frequente dessa resistência na história, é inegável que ela existiu e foi crucial. As lutas das mulheres brasileiras ao longo dos séculos, desafiando o patriarcado e influenciando mudanças nas leis, foram fundamentais para a conquista de direitos que hoje são garantidos por lei, como o reconhecimento da cidadania feminina. Essas batalhas, travadas por mulheres indígenas, negras, europeias e imigrantes, ajudaram a moldar o Brasil moderno e demonstram o poder das escolhas femininas, mesmo em face das restrições impostas por séculos. Expressões sexistas ficaram evidentes nos discursos dos senadores ao definirem, de

acordo com seus pontos de vista, qual deveria ser o currículo apropriado para as meninas. A elas foi negado, por homens, deputados e senadores, um ensino mais avançado de Geometria e Aritmética, considerando-as de raciocínio limitado e, portanto, incapazes de aprender além das quatro operações básicas da Aritmética. Por determinarem em lei uma formação meramente doméstica, estavam também definindo que as mulheres brasileiras deveriam ser formadas para serem boas mães e esposas e cuidar do lar enquanto os homens, formados para se ocupar da vida pública.

É reconhecido na literatura acadêmica atual que as mulheres brasileiras, ao longo da história, enfrentaram e resistiram a uma série de tratamentos machistas impostos por uma sociedade patriarcal. Como Lang (2001) esclarece, essa resistência não foi apenas um desafio às restrições impostas, mas, também, uma luta ativa por mudanças sociais e educacionais. Essa resistência das mulheres, muitas vezes negligenciada nos registros históricos, foi fundamental para conquistar os direitos que hoje são assegurados por lei. Ao longo dos séculos, muitas mulheres bravamente enfrentaram as barreiras sociais e políticas, contribuindo para o processo de mudança que, gradualmente, permitiu às mulheres brasileiras o reconhecimento como cidadãs de pleno direito, capazes de fazer escolhas e exercer autonomia em suas vidas. Esta luta contínua, como mostrada por estudos históricos, reflete a determinação e a força das mulheres em superar as desigualdades e injustiças, deixando um legado de resistência e empoderamento que continua a inspirar as gerações atuais. Essa busca por seus direitos pode ser entendida no que atualmente é conhecido como Feminismo, que “é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão” (HOOKS, 2018, p. 14).

Mudanças significativas foram acontecendo no decorrer do tempo, em especial no campo educacional brasileiro. A Constituição Federal de 1988, que é referência para a educação do país, no seu artigo 205, determina que a educação é direito de todos e deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e a seu preparo para a cidadania; também no art. 206, destaca que um dos princípios do ensino deve ser a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Com isso, fica assegurado por lei que meninos e meninas têm o mesmo direito de acesso à educação e as mesmas oportunidades de desenvolvimento intelectual.

Embora as leis atuais garantam teoricamente que meninos e meninas tenham iguais direitos de acesso à educação e a oportunidades de desenvolvimento intelectual, a realidade prática mostra que estamos muito longe de alcançar uma verdadeira igualdade de gênero. Em diversos campos, as mulheres continuam enfrentando uma negligência significativa em relação aos seus direitos. A discrepância salarial entre homens e mulheres é um exemplo claro dessa

desigualdade persistente assim como a baixa representatividade feminina em cargos públicos. Essas disparidades são evidências contundentes de que, apesar das leis preconizarem a igualdade, a prática social e institucional ainda reflete profundas desigualdades de gênero. Continuamos aspirando a um país no qual a mulher seja respeitada como um ser social criativo e inovador, conforme apontado por Teles (1999), mas é evidente que ainda há um longo caminho a se percorrer para alcançar essa realidade.

Para se garantir um futuro sem desigualdade, é preciso investir em uma educação em que as diferenças de gênero sejam apenas no substantivo, também por ensinar as meninas que o lugar delas na sociedade é onde elas quiserem estar. Além disso, é importante que o(a) professor(a) conheça o processo de como os discursos históricos acerca dos saberes imprescindíveis à formação das meninas foram se constituindo e se alterando ao longo do tempo. A utilidade de saber historicamente como essas questões foram sendo modificadas ou não permite que nós professores(as) que ensinamos Matemática tenhamos uma visão menos atemporal e menos fantasiosa daquilo que aconteceu no passado, tanto em relação aos nossos antepassados profissionais (nossos(as) primeiros(as) professores(as) de Matemática) como também de processos e dinâmicas relativos à evolução dos saberes formativos em seus contextos e tempos históricos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, E. S. “**O dote é a moça educada**”: mulher, dote e instrução em São Luís na Primeira República. 2010. 323f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2010.

ABRANTES, E. S. A educação feminina em São Luís no século XIX. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa**. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM. Agência Senado. **Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BARBARESCO, C. S. .; COSTA, D. A. da. O ensino de aritmética nas escolas profissionais técnicas amazonenses (1873-1926). **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1–27, 2023. <https://doi.org/10.26571/reamec.v11i1.16485>

BARROS, J. D’A. **Fontes históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BRASIL. **Anais do Senado Federal**, sessão de 29 de agosto de 1827, vol. 2, p. 264, 278.

Disponível em:

https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/Anais_Imperio/1827/1827%20Livro%202.pdf. Acesso em: 11 jun. 2021.

BRASIL. **Anais do Senado Federal**, sessão de 30 de agosto de 1827, vol. 2, p. 276, 277, 278.

Disponível em:

https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/Anais_Imperio/1827/1827%20Livro%202.pdf. Acesso em: 11 jun. 2021.

BRASIL. **Collecção das leis do Imperio do Brazil –1827**, Página 71, Vol. 1 pt. I (Publicação Original) parte primeira. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao2.html. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

CARNEIRO, R. dos S.; VILLELA, L. M. A. A matemática intuitiva no manual de lições de coisas de Calkins: tradução de Rui Barbosa. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 245–267, 2019.

<https://doi.org/10.26571/REAMEC.a2019.v7.n1.p245-267.i8214>

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CUNHA, W. D. S.; SILVA, R. J. V. A educação feminina do século XIX: entre a escola e a literatura. **Gênero**, Niterói, v. 11, n. 1, p. 97-106, 2. sem. 2010.

D'AMBRÓSIO, U. A história da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na educação matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999. Disponível em:

https://cattai.mat.br/site/files/ensino/uneb/pfreire/docs/HistoriaDaMatematica/Ubiratan_DAmbrosio_doisTextos.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

DALLARI, D. **O que é Cidadania**. Direitos Humanos e Cidadania. São Paulo: Moderna, 1998. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/textos/oque_e_cidadania.html. Acesso em: 15 jun. 2021.

FEITOSA, F. J. S. **“Semeador de Luzes”**: Dona Martinha Abranches e a Educação feminina em São Luís na primeira metade do século XIX. 63f. Monografia (Curso de História), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

FREIRE, I. A. A.; LANDO, J. C.; LIMA, E. B. Programa curricular para o ensino de matemática na década de 1960 – Salvador/Bahia. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. e21092, 2021.

<https://doi.org/10.26571/reamec.v9i3.13108>

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução Atílio Brunetta. 15ª ed. (atualizada e ampliada). Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. – (Coleção Ciências Sociais da Educação).

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo [recurso eletrônico]**: políticas arrebatadoras. Tradução Ana Luiza Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

LANG, D. W. **A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia**. ESTUDOS FEMINISTAS ANO 9 - 2º SEMESTRE, 2/2001.

Lei escolar do Império restringiu ensino de matemática para meninas. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-03-04/lei-escolar-do-imperio-restringiu-ensino-de-matematica-para-meninas.html?outputType=am>. Acesso em: 09 jun. 2021.

MENDES, I. A.; ASSIS, M. M. A. de. A matemática do ensino primário na escola normal de Natal (Brasil): alguns fragmentos de história. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 15–34, 2014. <https://doi.org/10.26571/2318-6674.a2014.v2.n1.p15-34.i5293>

MOREIRA DA SILVA, M.; MACHADO RIBEIRO, J. P. .; FERREIRA, R. . Biopirataria e explorações ocorridas no Brasil: um relato-denúncia de práticas criminosas contra povos indígenas. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e21031, 2021. <https://doi.org/10.26571/reamec.v9i1.11668>

OLIVEIRA, C. C. de; PORTELA, M. S.; PIRES, L. A. A matemática no ensino fundamental paranaense (1970-1990): saberes a e para ensinar. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e23017, 2023. <https://doi.org/10.26571/reamec.v11i1.14463>

PINTO, J. R. S.; MIGNOLO, W. D. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. *Civitas - Revista De Ciências Sociais*, 15(3), 381-402, 2016. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2015.3.20580>

PODER 360. **Brasil Imperial considerava que meninas eram intelectualmente limitadas**. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-imperial-considerava-que-meninas-eram-intelectualmente-limitadas/>. Acesso em: 04 jun. 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, G. S. Das disposições legais: uma breve análise das leis educacionais do Império (1827-1854). Dossiê Espaço Urbano, **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**, n. 51, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/rihgse/article/view/16460>. Aceso em: 15 nov. 2023.

SOARES, W. J. B. **XIX**: uma história, uma cidade e os primórdios da matemática escolar – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2018.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>

TELES, M. A. A. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo – Brasiliense, 1999 – (Coleção tudo é história).

VALENTE, W. R. Oito temas sobre história da educação matemática. **REMAT** – Revista de Matemática, Ensino e Cultura, Natal (UFRN), ano 8, n. 12, p. 22-50, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/160384/VALENTE,%20W%20-%20Oito%20temas%20em%20Hist%C3%B3ria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Matem%C3%A1tica.pdf?sequence=3>. Acesso em: 15 nov. 2023.

VALENTE, W. R. Os experts e os currículos de matemática. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. e21090, 2021. <https://doi.org/10.26571/reamec.v9i3.13033>

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In.: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Autêntica: Belo Horizonte, 2003.

APÊNDICE 1 – INFORMAÇÕES SOBRE O MANUSCRITO

AGRADECIMENTOS

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio.

FINANCIAMENTO

Financiado pelos próprios autores.

CONTRIBUIÇÕES DE AUTORIA

Resumo/Abstract/Resumen: Elke Rusana Pires Santos Ribeiro, Antonio José da Silva, Marcos Denilson Guimarães

Introdução: Elke Rusana Pires Santos Ribeiro, Antonio José da Silva, Marcos Denilson Guimarães

Referencial teórico: Elke Rusana Pires Santos Ribeiro, Antonio José da Silva, Marcos Denilson Guimarães

Análise de dados: Elke Rusana Pires Santos Ribeiro, Antonio José da Silva, Marcos Denilson Guimarães

Conclusão e considerações finais: Elke Rusana Pires Santos Ribeiro, Antonio José da Silva, Marcos Denilson Guimarães

Referências: Elke Rusana Pires Santos Ribeiro, Antonio José da Silva, Marcos Denilson Guimarães

Revisão do manuscrito: Elke Rusana Pires Santos Ribeiro, Antonio José da Silva, Marcos Denilson Guimarães

Aprovação da versão final publicada: Elke Rusana Pires Santos Ribeiro, Antonio José da Silva, Marcos Denilson Guimarães

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmico, político e financeiro referente a este manuscrito.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados da pesquisa foi publicado no próprio artigo.

PREPRINT

Não publicado.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

COMO CITAR - ABNT

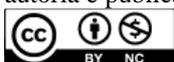
RIBEIRO, Elke Rusana Pires Santos; SILVA, Antonio José da; GUIMARÃES, Marcos Denilson. Os saberes matemáticos para meninas no Maranhão: um breve contexto a partir da primeira lei educacional brasileira de 1827. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**. Cuiabá, v. 11, n. 1, e23079, jan./dez., 2023. <https://doi.org/10.26571/reamec.v11i1.16661>

COMO CITAR - APA

Pires, E. R. S. R., Silva, A. J. d., & Guimarães, M. D. (2023). Os saberes matemáticos para meninas no Maranhão: um breve contexto a partir da primeira lei educacional brasileira de 1827. *REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 11(1), e23079. <https://doi.org/10.26571/reamec.v11i1.16661>

LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença Creative Commons [Attribution-NonCommercial 4.0 International \(CC BY-NC 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



DIREITOS AUTORAIS

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico. Os editores da Revista têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

POLÍTICA DE RETRATAÇÃO - CROSSMARK/CROSSREF



Os autores e os editores assumem a responsabilidade e o compromisso com os termos da Política de Retratação da Revista REAMEC. Esta política é registrada na Crossref com o DOI: <https://doi.org/10.26571/reamec.retratacao>

PUBLISHER

Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Publicação no [Portal de Periódicos UFMT](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da referida universidade.

EDITOR DA REVISTA

Dailson Evangelista Costa  

EDITORES CONVIDADOS

Cláudia Regina Flores  

David Antonio da Costa  

Marta Silva dos Santos Gusmão  

AVALIADORES

Dois pareceristas *ad hoc* avaliaram este manuscrito e não autorizaram a divulgação dos seus nomes.

HISTÓRICO

Submetido: 15 de setembro de 2023.

Aprovado: 10 de outubro de 2023.

Publicado: 17 de novembro de 2023.