



Thainá Araujo **BONFIM**¹
Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul (UFMS), Brasil.

Késia **RAMIRES**²
Programa de Pós-Graduação em Ensino
de Ciências e Matemática Universidade
Federal da Grande Dourados (UFGD),
Brasil.

AS OBRAS DE NÍSIA FLORESTA PELA HISTÓRIA SOCIAL DA CULTURA DAS MULHERES (1832-1853)

*The books of Nísia Floresta through the
social history of women's culture (1832–
1853)*

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão sobre o papel de Nísia Floresta, principalmente como educadora e em defesa de um ensino de ciências e matemática para mulheres/meninas no Brasil do século XIX. O artigo também trata da História Social da Cultura das Mulheres, trazendo esse construto como aporte teórico-metodológico para pesquisas que visam a história da educação matemática, cujo foco recai sobre práticas educativas e discursos que envolvam questões de gênero. Face a esse referencial e à história de Nísia, apontamos um caminho para futuras pesquisas, mostrando uma personagem que denunciava a exclusão feminina no ensino das ciências e da matemática, exemplo que pode ser tratado na história do tempo presente como disparador e fortalecimento de uma transformação social.

Palavras-chave: Educação feminina, Nísia Floresta, Matemática, Ciências, História Social da Cultura das Mulheres.

ABSTRACT

This article presents a discussion about the role of Nísia Floresta, primarily as an educator and advocate for science and mathematics education for women/girls in 19th-century Brazil. The article also addresses the Social History of Women's Culture, introducing this construct as a theoretical-methodological framework for research aimed at the history of mathematics education, focusing on educational practices and discourses involving gender issues. Based on this framework and Nísia's history, we highlight a path for future research, showcasing a figure who denounced the exclusion of women from science and mathematics education—an example that can be explored in the history of the present as a catalyst for and reinforcement of social transformation.

Keywords: Women's education, Nísia Floresta, Mathematics, Social History of Women's Culture, Sciences.

Correspondência:

¹thaina.araujo@ufms.br
²kesianeves@ufgd.edu.br

Recebido em: 15/12/2024

Aprovado em: 26/12/2024



INTRODUÇÃO

A história da educação matemática, definida como uma das “vertentes de pesquisa e atuação profissional de educadores congregados sob a rubrica Educação Matemática” (Valente, 2020, p. 597), vem se reafirmando como um campo de investigação interdisciplinar nos últimos anos. Esse campo se beneficia de uma multiplicidade de perspectivas teóricas e metodológicas, oriundas de áreas como: sociologia, filosofia, história, linguística, antropologia, entre outras, que enriquecem a complexidade e a amplitude das investigações no campo. Perspectivas que ampliam as possibilidades investigativas, ao contemplarem uma diversidade de temáticas e enfoques, expandem e diversificam o repertório teórico e metodológico disponível para as(os) pesquisadoras(es), permitindo que adotem teorias e métodos que melhor atendam aos seus objetivos de pesquisa.

Nesse contexto, Mendes e Farias (2015, p. 90) destacam que, a partir da última década do século XX, as pesquisas em História da Educação Matemática têm se concentrado em temas como “histórias de vida e formação [de professoras(es)], apoiando-se na história oral, como um método de pesquisa, e na organização da memória da Educação Matemática no Brasil” e na “exploração de arquivos pessoais, de centros de documentação, em todas as suas dimensões, bem como o método (auto)biográfico”, a fim de ampliar o alcance das pesquisas historiográficas no campo.

Ainda, segundo esses autores, em grande parte, essas investigações têm se voltado para objetos como: a história de instituições de ensino, a matemática enquanto disciplina escolar, livros

didáticos e paradidáticos, narrativas de educadoras(es) e, em menor proporção, personalidades históricas que contribuíram para a constituição do ensino de matemática no Brasil. Dessas possibilidades, tratamos, neste artigo, da história de vida de uma educadora que possivelmente buscou algo mais para o ensino de ciências e matemática para as meninas do século XIX.

A investigação sobre a história das mulheres, sobretudo de educadoras, alinha-se a um segmento considerado relativamente novo de pesquisa, mas em expansão, o qual tem dado atenção às questões relacionadas a grupos historicamente invisibilizados e marginalizados, como mulheres, negros, povos indígenas, entre outros (Afonso, 2022). Crescimento este que tem ampliado a representatividade e o alcance das produções historiográficas no campo da História, ao trazer novas reflexões e por desafiar discursos que outrora silenciaram ou marginalizaram esses sujeitos tanto na história em geral, quanto na história da educação matemática. Visibilidade essencial à promoção de um ensino não apenas inclusivo, mas equitativo na contemporaneidade.

Assim, objetivamos apresentar a História Social da Cultura das Mulheres como um dos caminhos teóricos possíveis a uma investigação no campo da história da educação matemática, articulando os campos da história cultural, social e das mulheres, proporcionando, para além disso, uma problematização para a formação docente, a qual provoca o repensar do papel de professoras no escopo da história do ensino.

Ao propor a História Social da Cultura das Mulheres como um caminho teórico-metodológico, intentamos destacar como essa



abordagem possibilita visibilidade às questões de gênero, poder e cultura presentes na constituição do ensino de matemática no Brasil. Além disso, a articulação com a história cultural e social permite a análise das práticas e discursos que conformaram o papel da matemática na formação de meninas e mulheres, considerando os contextos políticos, econômicos e sociais em diferentes períodos históricos.

Essa abordagem se justifica na contemporaneidade ao constatar a disparidade histórica de gênero na educação matemática, que ocorre pelo menos desde o século XIX, pela estruturação diferenciada de currículos para meninas e meninos, conforme constata-se na lei educacional promulgada por D. Pedro I em 15 de outubro de 1827. Esta, estabelecia a criação de “escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio” (Brasil, 1827, s/p) e fixava, em seus artigos 6º e 12º, que o currículo de matemática para meninas era restrito às quatro operações aritméticas básicas: soma, subtração, multiplicação e divisão. Contudo, para o currículo masculino, era acrescido de conteúdos como a prática dos quebrados (frações), números decimais, proporções e noções gerais de geometria, conteúdos que eram considerados mais avançados no período.

Ademais, além dos conteúdos matemáticos, outra diferenciação presente nos currículos era o acréscimo de disciplinas relacionadas a habilidades consideradas necessárias ao cuidado do lar aos currículos femininos. Sendo assim, a constituição curricular não apenas restringia a formação feminina, como também reforçava as hierarquias de gênero existentes, relegando, às mulheres oitocentistas, a espaços privados e papéis de

subalternidade, ao restringirem suas oportunidades educacionais. Limitações que perpetuavam uma exclusão intelectual, enquanto fomentava a constituição de estereótipos de gênero em campos científicos, especialmente os relativos à matemática, que persistem na contemporaneidade.

Essa distinção perpetuou a baixa participação feminina no campo matemático, inclusive nas esferas acadêmicas ao longo das décadas seguintes. Conforme Dias (2002), ao final do século XIX e no decorrer do século XX, os cursos superiores de matemática e áreas relativas foram predominantemente frequentados por homens, o que contribuiu para a manutenção da desigualdade de gênero na matemática na contemporaneidade ao diminuir a presença de modelos femininos no campo. Segundo Rabelo (2023), essa baixa representatividade das mulheres no campo matemático desempenhou um papel crucial na escolha de carreira das mulheres, influenciando desse modo não apenas sua atuação como educadoras em sala de aula, mas também em suas participações nos espaços acadêmicos.

Nesse sentido, autoras(es) como Oliveira (2013), Brito (2023) e Filho (2019) destacam que as desigualdades de gênero historicamente presentes na educação matemática também se manifestam nas práticas educacionais empregadas em sala de aula. Desigualdades presentes nas percepções e tratamentos distintos direcionados a meninas e meninos, que perpetuam estereótipos que posicionam as meninas como menos competentes em matemática, impactando negativamente sua autoconfiança e interesse pela área e restringindo suas possibilidades futuras em campos relacionados à matemática ao



internalizarem a ideia de que não possuem “talento” para esta área do conhecimento. Construção algumas vezes agravada pelo comportamento de professoras(es) que, conforme Oliveira (2013, p. 166), frequentemente consideram as dificuldades das alunas como algo “natural” e esperado para seu gênero, comportamento que revela como “as expectativas docentes em relação à aprendizagem das alunas acerca dos conceitos e das regras matemáticas são menores do que os resultados esperados dos alunos”, contribuindo para a manutenção dessas desigualdades.

Nesse contexto, como já mencionado, objetivamos, no presente artigo, propor a História Social da Cultura das Mulheres como um dos caminhos teóricos-metodológicos possíveis para uma investigação no campo da história da educação matemática, articulando os campos da história cultural, social e das mulheres. Perspectiva essa que fundamenta uma pesquisa do projeto guarda-chuva financiado pela Fundect e vinculado à UFGD, o projeto “Investigações sócio-históricas acerca de saberes de referência para a docência em matemática: saberes sobre a inclusão de gênero, sobre a matemática do ensino e os da formação de professores”, que subsidia a pesquisa intitulada “Educação, matemática e a formação feminina no Brasil do século XIX: Nísia Floresta e a defesa do ensino de ciências e matemática para meninas/mulheres (1831–1878)”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - neste caso, parceira da UFGD.

O foco da referida pesquisa é o de investigar a atuação de Nísia Floresta na defesa do ensino de ciências, especialmente da matemática, para

mulheres/meninas no Brasil do século XIX, analisando seus textos e sua atuação no Collegio Augusto, fundado por ela em 1838. Para este artigo, apresentamos um recorte dessa pesquisa, buscando evidenciar as contribuições de Nísia segundo suas obras.

CAMPOS HISTORIOGRÁFICOS

Assim como as pesquisas em história da educação matemática admitem uma multiplicidade de perspectivas teórico-metodológicas, o campo da História também adere essa diversidade, ao ponto de estar fragmentado em: História Cultural, História Social, História Social da Cultura, História da Educação, História Política, História das Artes, História Cultural das Artes, entre outros. Barros (2004) demarca o cenário de hiper-especialização que se encontra o campo, uma vez “que a ampla maioria dos bons trabalhos historiográficos situa-se na verdade em uma interconexão de modalidades” (BARROS, 2004, p. 17), vinculadas ao campo histórico.

Tendo em vista que eventos históricos não ocorrem de forma isolada, mas sim inseridos em uma ampla rede de interconexões com outros acontecimentos, quando propomos uma história da educação matemática relacionada à História Social da Cultura das Mulheres, tencionamos que ao ensinar a história da educação matemática, ou ao pesquisar essa história, ou ao ensinar matemática, ou ao formar professores para ensinar matemática etc., que qualquer um desses universos compreenda que o conjunto de eventos históricos não remete somente à matemática, mas também a toda sorte de fatores e perspectivas de estudos. Fatores como: lutas políticas, disputa de



poder, perdas de documentos, abertura de escolas ou fechamento e assim por diante. Perspectivas como: história da educação, história das mulheres, história cultural, só para citar algumas possibilidades.

Como exemplo, podemos citar a promulgação da lei educacional de 15 de outubro de 1827, supracitada anteriormente. Quando investigada por uma perspectiva historiográfica, revela não apenas indícios para uma história da educação matemática, ou sobre os conteúdos matemáticos que eram ensinados a meninas e meninos, ela ainda permite uma interconexão direta com a História da Educação brasileira e a História Política do país, uma vez que sua criação resultou de um movimento que buscava constituir o Brasil como um estado soberano e estabelecer uma identidade nacional a seus cidadãos. Movimento que, de acordo com Monarcha (2015) e Verona (2013), definiu a educação como constituinte fundamental para o cumprimento de tais objetivos.

Dessa forma, conforme Barros (2004, p. 22), “todas as dimensões da realidade social interagem, ou rigorosamente sequer existem como dimensões separadas”, de modo que as produções historiográficas de qualidade englobam uma “interconexão de modalidades”. Contudo, também há necessidade do reconhecimento da impossibilidade de constituir uma produção historiográfica que compreenda todos os níveis de relações existentes em um determinado objeto de estudo. De modo que o estabelecimento do “ambiente intra-disciplinar” em que se consolidará uma pesquisa, deve ser concebido como “um esforço de auto-conhecimento, de definir os pontos de partida mais significativos” a produção

historiográfica “e não como uma profissão de fé no isolamento intra-disciplinar” (BARROS, 2004, p. 22–23).

Sob tal prospectiva, Barros (2004) discute que o ambiente intra-disciplinar da história é organizado em três divisões, que não desconsideram as interconexões existentes entre eles, sendo estas: as dimensões, que compreendem os enfoques, as perspectivas adotadas que definirão o que será priorizado na investigação historiográfica; as abordagens, que compreendem os métodos, os modos pelos quais as(os) historiadoras(es) irão lidar e indagar suas fontes; e os domínios, o campo temático ou grupo de sujeitos, ou objetos que serão o foco da pesquisa.

Dito isso, ao propormos a História Social da Cultura das Mulheres como referencial teórico-metodológico a ser seguido, assumimos a História Cultural e a História Social como dimensões historiográficas, e a História das Mulheres como nosso domínio, pensando que esse novo referencial pode subsidiar futuros estudos e pesquisas.

HISTÓRIA CULTURAL

A História Cultural como ambiente intra-disciplinar do campo historiográfico, vem sendo apropriada como referencial teórico-metodológico nas pesquisas em História da Educação Matemática por promover investigações das relações entre os saberes matemáticos, os processos educativos e os contextos sociais, políticos e culturais que os envolvem em diferentes contextos históricos. Perspectiva adotada no Brasil, por grupos de pesquisa como o Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT), que



considera, conforme Valente (2013, p. 24), a história da educação matemática como “um tema dos estudos históricos, uma especificidade da história da educação”, compreendendo desse modo por pesquisa em história da educação matemática “a produção de uma representação sobre o passado da educação matemática. Não qualquer representação, mas aquela construída pelo ofício do historiador” (Valente, 2013, p. 25).

Nesse contexto, a História Cultural é compreendida como o campo historiográfico que “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 2002, p. 16–17). De modo que a “cultura” é concebida segundo a “descrição densa” proposta pelo antropólogo norte-americano Clifford Geertz (1926–2006), como um conjunto de significados transmitidos historicamente, expressos em símbolos, pelos quais as pessoas comunicam, preservam e ampliam seu conhecimento e suas percepções de mundo, um conceito em constante expansão, influenciada por necessidades sociais e, no caso da História Cultural, por questões e debates acadêmicos que surgem e ampliam sua interpretação (Burke, 2021).

A mobilização da História Cultural enquanto caminho investigativo para pesquisas que intentam investigar historicamente relações de gênero na história da educação matemática se dá, não apenas, em seu rico aporte teórico e metodológico, como também em sua capacidade de articulação com outras áreas da historiografia, como a História das Mulheres e a História Social, campos que favorecem pesquisas que possuem como foco as mulheres e suas relações sociais,

culturais e políticas, permitindo análises que abordam desigualdades de gênero, movimentos sociais, como o feminismo, e tensões sociais.

Embricamento teórico-metodológico que proporciona uma compreensão mais ampla das práticas educativas, das representações de gênero e da construção das identidades femininas e masculinas no contexto da educação matemática, além de viabilizar um referencial propício ao desenvolvimento de pesquisas que buscam identificar os mecanismos pelos quais o campo da matemática foi, ao longo da história, um espaço de exclusão e marginalização das mulheres, assim como os movimentos de resistências e as contribuições femininas que buscaram desafiar esses limites contribuindo para a constituição de novas perspectivas tanto dos ambientes nas quais a matemática adquire a potência de um elemento estruturante, como na academia, quanto a própria história da educação matemática.

A HISTÓRIA SOCIAL

Conforme Burke (2021) e Barros (2005), enquanto na História Cultural o enfoque de pesquisa está nas práticas culturais – as representações, ideias e significados que são construídos pelas sociedades ao longo do tempo, moldando a realidade social e suas relações – a História Social concentra-se nas condições materiais da vida, nas estruturas de poder, nas classes sociais e nas transformações econômicas, políticas e sociais que moldam as sociedades.

Tendo sido, segundo Barros (2005), consolidada como um campo historiográfico, assim como a História Cultural, a partir de um movimento instituído pelo Grupo dos Annales, que buscava uma nova forma de produção



histórica, que rompia com o enfoque tradicional que centrava-se apenas nas grandes personalidades e eventos políticos. Emergindo, desse modo, em resposta à História Política tradicional, a História Cultural e a História Social tornaram-se caminhos alternativos a possibilitar investigações do que antes era considerado periférico ou secundário, como: as classes sociais, os processos de transformação social, os mecanismos e modelos de organização social, as diferenças e desigualdades, e as redes de sociabilidade (Barros, 2005).

Ampliação que “possibilitou a incorporação de inúmeras temáticas como o urbano, a mulher, a família, o crime, a infância, a educação e outros” (Fenelon, 1993, p. 75), à dimensão historiográfica. Dessa forma, também a História Social se consolidou como um campo propício ao desenvolvimento de pesquisas que buscam explorar as desigualdades de gênero, além de abrir espaço para o estudo das relações de poder que atravessam as práticas educativas, e como essas dinâmicas contribuem para a perpetuação de estereótipos de gênero e a exclusão histórica das mulheres em determinados espaços de conhecimento.

HISTÓRIA DAS MULHERES

Por último, tratamos da História das Mulheres, o campo temático delimitado em nosso referencial teórico-metodológico que, assim como os outros ambientes intra-disciplinares do campo historiográfico já apresentados, teve sua constituição diretamente ligada ao movimento de renovação dos direcionamentos das produções historiográficas que buscaram se distanciar da

História Tradicional (Tedeschi, 2012).

Contudo, de forma singular, o campo temático da História das Mulheres foi constituído diretamente relacionado a um movimento social: o feminismo, de modo que os trabalhos desenvolvidos em seu interior foram impactados pelos movimentos feministas das décadas de 1970 e 1980, independentemente se as(os) pesquisadoras(es) se identificavam ou não como parte do movimento (Tilly, 1994).

Nesse sentido, segundo Rago (1995), a História das Mulheres tinha por objetivo promover um alargamento dos discursos historiográficos que até aquele momento centravam-se exclusivamente nas ações dos homens, sendo estes concebidos enquanto sujeitos universais, de modo que “era somente marginalmente que as narrativas históricas sugeriam a presença das mulheres, ou a existência de um universo feminino expressivo e empolgante” (Rago, 1995, p. 81).

Desse modo, foi constituído na intenção de dar visibilidade e protagonismo às narrativas históricas femininas, apagadas anteriormente por uma “cultura androcêntrica no decurso dos acontecimentos históricos” (Tedeschi, 2012, p. 10). Nesse contexto, como aporte teórico-metodológico, a História das Mulheres se propõe a revisitar os acontecimentos históricos, buscando destacar a participação feminina, desconstruir narrativas androcêntricas e enfatizar a presença de narrativas femininas na constituição da sociedade, reconhecendo suas lutas, conquistas e contribuições, muitas vezes negligenciadas, marginalizadas e/ou invisibilizados pela historiografia tradicional (Tedeschi, 2012; Perrot, 2007).



Sob esse enfoque, ao ser mobilizada na história da educação matemática, a História das Mulheres possibilita uma reinterpretação do papel desempenhado pelas mulheres na constituição da matemática tanto como campo de conhecimento, quanto como conteúdo educacional, ao destacar suas contribuições, os desafios enfrentados, e as formas pelas quais foram excluídas ou sub-representadas no campo.

Uma vez que, segundo Santarelli (2023, p. 35), “a luta das mulheres dentro das ciências vai além de ganhar espaços” que lhes foram historicamente negados, também consistindo em “resgatar o que foi perdido ou roubado pelo apagamento das mulheres dentro dessas áreas”, as contribuições e conquistas que foram ignoradas, marginalizadas ou apagadas ao longo da história nas áreas científicas. De modo a constituir uma “história delas ou uma her-story dentro da academia”, no intuito de não apenas buscar por igualdade de oportunidades em ambientes científicos, como também dar visibilidade as narrativas femininas e seus legados científicos.

ARTICULAÇÃO ENTRE A HISTÓRIA CULTURAL, SOCIAL E DAS MULHERES

Dado os três ambientes intra-disciplinares que foram discutidos, trataremos nesse momento de seus imbricamentos, realizando uma articulação entre a História Cultural, a História Social e a História das Mulheres, apontando uma nova possibilidade teórico-metodológica, a História Social da Cultura das Mulheres - um caminho para investigações que abordam a

história da educação matemática.

Para tanto, assumimos a História Cultural e a História Social como nossas dimensões historiográficas, enfoques que nos permitem investigar as práticas culturais e sociais em sua historicidade, considerando as relações de poder, os processos de subjetivação e os contextos sociais em que se desenvolveram.

Trazemos o que Barros (2005) denomina como uma História Social da Cultura, compreendida como uma integração da História Social à História Cultural, uma vez que “qualquer informação historicizada pode ser tratada socialmente” (Barros, 2005, p. 16). Perspectiva que possibilita a realização de análises de práticas culturais enquanto fenômenos socialmente construídos, e quando empregada à história da educação matemática, possibilita a investigação tanto das práticas pedagógicas, dos materiais didáticos, das políticas educacionais e das dinâmicas sociais que influenciaram o ensino e a aprendizagem da matemática - costumeiramente exploradas sob um referencial teórico-metodológico fundamentado na História Cultural -, como também de questões de gênero e sexualidade, relações de poder e significados culturais associados à educação matemática ao longo do tempo.

Dito isso, a História Social da Cultura como enfoque teórico-metodológico é concebida como uma articulação entre a História Cultural e a História Social, na qual a História Cultural é constituída como dimensão historiográfica primária, uma vez que o conceito “cultura” é compreendido como mais abrangente, dado que engloba todo um conjunto de práticas, representações e significados compartilhados em



uma sociedade ao longo da história.

De tal modo que quando articulada a História das Mulheres, os conceitos mobilizados serão em sua maioria pertencentes ao referencial teórico-metodológico da História Cultural, como os conceitos de práticas, representações e apropriações. Nesse sentido, a História Social é mobilizada em seu interior como uma abordagem que possibilita a investigação de fenômenos culturais considerando as dinâmicas, estruturas e relações sociais que permeiam suas constituições.

Sob essa perspectiva, conforme Barros (2003; 2005), articulamos a História das Mulheres à História Social da Cultura, configurando uma História Social da Cultura das Mulheres, na qual a História das Mulheres admite caráter temático, ou seja, o domínio da fundamentação teórica-metodológica História Social da Cultura. Essa última integração, abarcando a História das Mulheres, viabiliza uma análise mais abrangente das práticas culturais, sociais e educativas, centralizada em torno das mulheres, em contextos históricos.

Assim, apropriando-nos de Tedeschi (2012) e Scott (1995), problematizamos a aproximação da História das Mulheres à História Cultural por meio do trabalho com práticas e representações sobre as mulheres, que possibilita análises das dinâmicas e relações de poder entre os gêneros, das diferenças e desigualdades encontradas pelas mulheres em um dado período histórico, bem como o reconhecimento das mulheres como grupo heterogêneo, com experiências distintas com base em seus contextos sociais, históricos e culturais.

Já com relação à História Social, a História das Mulheres se correlaciona ao considerarmos os

“processos” compreendidos, segundo Barros (2005), como movimentos sociais, que neste contexto refere-se a movimentos de reivindicação de direitos para as mulheres, como exemplo atual, o feminismo - o qual desempenha um papel central tanto na constituição da História das Mulheres como no campo historiográfico, quanto em suas produções, uma vez que estas são desenvolvidas no intuito de dar visibilidade e protagonismo às narrativas históricas femininas.

QUEM FOI NÍSIA FLORESTA BRASILEIRA AUGUSTA

Nísia Floresta Brasileira Augusta foi o pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, escritora, educadora e poetisa brasileira. Ela nasceu em 12 de outubro de 1810, no sítio Floresta, propriedade de sua família, localizado próximo à aldeia de Papari, hoje renomeada como Nísia Floresta em sua homenagem, no estado do Rio Grande do Norte. Veio a falecer em 24 de abril de 1885, em Rouen, França, aos seus setenta e cinco anos de idade (Duarte, 2019).

Figura 01 - Retrato de Nísia Floresta



Fonte: O Novo Mundo: Periodico Illustrado do Progresso da Edade (Nova Iorque, EUA), ano 1872\Edição 00020 - p. 5.

Durante sua vida, foi uma mulher singular entre aquelas do século XIX, época em que, “mesmo na elite social feminina predominava o analfabetismo, a reclusão, [e] a impossibilidade de se manifestar ou de pleitear qualquer direito” (Duarte, 2019, p. 9). Segundo Duarte (2010, p. 12), uma das “primeiras mulheres no Brasil a romper os limites do espaço privado e a publicar textos em jornais da chamada grande imprensa”, textos em defesa dos direitos das meninas/mulheres, ainda aos vinte e um anos de idade, foi Nísia Floresta.

Tendo escrito ao longo de sua vida, entre 1831 à 1878, diversas obras que abordavam uma variedade de importantes causas sociais como: a escravidão, as disparidades de classes, sobre os povos indígenas e os direitos das mulheres, especialmente os direitos à educação, ela focou mais nesse último ponto: a educação moral e intelectual como direito das mulheres. Conforme Duarte (2010, p. 16), é o “tema que mais encontramos ao longo da produção intelectual de Nísia Floresta, veiculada tanto em discursos e novelas como em ensaios e colaborações jornalísticas”.

Mas, como escritora, não deixou seu legado apenas em obras que buscavam atingir o público feminino, e sim também o masculino, provocando reflexões que, hoje, assemelhamos ao feminismo. Dentre as 15 obras escritas, tratamos de 3 delas neste artigo: “*Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens*” (1832), “*Fany ou O Modelo das Donzelas*” (1847) e “*Opúsculo Humanitário*” (1853).

Além das obras publicadas, ela também atuou como professora e diretora de um dos primeiros colégios femininos do Rio Grande do Sul, o Colégio Brasil, entre 1834 a 1837 (Duarte, 2019).

Logo após, fundou, em 1838, no Rio de Janeiro, o Collegio Augusto, “que tinha como meta inaugurar uma nova maneira de educar as mulheres brasileiras”, empregando, “uma pedagogia inovadora para a época” (Lonza, 2019, p. 6). No Augusto, foi diretora e professora por, aproximadamente, quinze anos dos dezoito anos que esteve em funcionamento, tendo se ausentado durante três anos após deixar o país com destino à Europa, em 1849, voltando ao Brasil em 1852. Em 1856, este colégio fora fechado definitivamente em detrimento da segunda viagem de Nísia para a Europa (Duarte, 2019).

Nísia destacou-se não somente pelo seu trabalho na grande imprensa e na educação, mas também por suas ações e escolhas singulares. Separando-se do primeiro casamento aos treze anos, em um ato de coragem e independência para a época, especialmente para uma jovem mulher no contexto patriarcal do século XIX, deixou o Brasil em três ocasiões, sendo a última em 1856, de forma definitiva. Percorreu parte do continente europeu como uma mulher solteira, desafiando as normas sociais e morais vigentes, que restringiam a autonomia e a mobilidade feminina. Assumiu o papel de matriarca de sua família, responsável por sua mãe, suas irmãs e seus dois filhos - uma filha e um filho. Ações que rompiam com as representações de comportamento feminino do século XIX.

FONTES SELECIONADAS

Como já mencionado, ao longo de sua vida, Nísia publicou uma série de obras “entre ensaios, romances, poemas e crônicas, publicados em português, francês, inglês e italiano [...] cujo propósito era formar e modificar consciências, e



assim contribuir para mudar o quadro ideológico social de seu tempo” (Duarte, 2019, p. 10).

Em geral, seus escritos abordam, de forma central, a defesa da educação para mulheres/meninas, uma reivindicação dos direitos femininos ou que contém elementos de representação da figura feminina, que nos possibilita traçar representações da mulher presente no imaginário de Nísia.

A primeira obra, *“Direitos das mulheres e injustiça dos homens”*, publicada em 1832, inicialmente considerado uma tradução livre do livro *“A vindication of the rights of woman”* (Reivindicação dos direitos da mulher), de Mary Wollstonecraft, publicado em 1792, foi, pelos indícios, uma tradução literal de *“Woman not inferior to man”*¹ (A mulher não é inferior ao homem), publicado em 1739. Conforme Oliveira (2015), foi uma tradução cultural realizada por Nísia. Entre os principais temas abordados neste livro, encontra-se: a educação das mulheres, a subordinação feminina, os direitos civis e políticos das mulheres, críticas às normas sociais patriarcais, e uma defesa da igualdade moral e intelectual entre mulheres e homens. Esse livro é considerado, pela pesquisa que realizamos, uma apropriação de Nísia de escritores da época, os quais tratavam de temática de seu interesse, em que ela conseguiu ter acesso e realizar a leitura. Sua formação intelectual lhe permitia tal feito.

O segundo livro incluído no nosso corpus de pesquisa, foi: *“Fany ou O modelo das donzelas”*, publicado em 1847. Segundo Duarte e Pessoa

([s.d.], p. 70), ele é “uma novela de cunho didático-moralista [...] o que hoje se denomina uma leitura paradidática”, que tinha como público-alvo as alunas do Collegio Augusto. É por meio dessa obra que Nísia caracteriza seu arquétipo feminino ideal. Por meio da narrativa da vida de Fany, apresentando representações de comportamentos e virtudes que considerava exemplares e necessárias a uma jovem do período.

Em seguida temos o último livro que selecionamos, o *“Opúsculo humanitário”*, publicado em 1853, considerado a obra de maior importância filosófica escrita por Nísia, no qual encontramos uma síntese de seu pensamento educacional, além de reflexões sobre questões sociais, políticas e filosóficas.

DISCUSSÕES

Caminhando para o encerramento, trazemos o desfecho segundo a História Social da Cultura das Mulheres, possibilidade teórico-metodológica para investigações em história da educação matemática. Nísia, nesse contexto, é uma personagem central para problematizarmos a representação da cultura feminina pelo enfoque de uma educadora, a qual buscou um ensino mais amplo (em relação ao que era prescrito à época) sobre as ciências e a matemática para as meninas do século XIX.

Neste recorte da história de vida de Nísia, procuramos indícios em três de suas obras, consideradas fundamentais para a constituição de seu pensamento pedagógico e sua defesa de um

¹ *“Woman not inferior to man”* (A mulher não é inferior ao homem), publicado em 1739, sob o pseudônimo de Sophia foi, por sua vez, plagiado do livro *“De l'Égalité des deux sexes, discours physique et moral où l'on voit l'importance*

de se défaire des préjugés” (Da igualdade entre os dois sexos, discurso físico e moral, onde vemos a importância de se desfazer dos preconceitos), publicado em 1672, por François Poulain de la Barre (Margutti, 2019).

ensino feminino pautado não apenas em princípios morais e religiosos como era comumente orientado às mulheres/meninas no século XIX.

Nesse sentido, apresentamos na ordem analítica as obras já referenciadas. Começamos por aquela que trata da representação feminina compreendida por Nísia, sobre o arquétipo ideal de comportamento feminino que ela almejava formar e que buscava inculcar em suas alunas. Tomando como ponto de partida o livro *“Fany ou o modelo das donzelas”*, no qual Nísia delineia um modelo feminino composto por uma gama de virtudes e qualidades tradicionalmente associadas à feminilidade, tais como: modéstia, timidez, empatia, obediência filial, caridade, entre outras, observamos que as características que o constituem propõem uma educação feminina majoritariamente voltada para a moralidade, que tinha por finalidade formar: “boas mães de família”, e a qual reforçaria o papel tradicional da mulher como pilar moral e afetivo da sociedade.

Com isso, encontramos em *“Fany ou o modelo das donzelas”*, um discurso mais tradicional, alinhado com as expectativas sociais do século XIX, que visou manter as mulheres dentro de um ideal de domesticidade e virtude. Concepção que, à primeira vista, parece se contrapor radicalmente a representação feminina encontrada em *“Direitos das mulheres e injustiça dos homens”*, obra publicada quinze anos antes e caracterizada por um tom mais combativo e crítico. Nesta última, ela denunciou as injustiças cometidas contra as mulheres, questionando a posição subalterna a elas imposta, reivindicando sua participação ativa na sociedade, incluindo espaços tradicionalmente masculinos, como a

política. Em *“Direitos das mulheres e injustiça dos homens”*, ela também argumenta sobre as mulheres possuírem as mesmas capacidades intelectuais e virtudes morais que os homens. Há, portanto, essa diferença entre as obras: *“Direito das Mulheres e injustiça dos homens”* sendo uma representação mais combativa - talvez pela apropriação de Nísia dos livros que estudava na época - , enquanto *“Fany ou o modelo das donzelas”* uma obra com representações mais conservadoras sobre o papel das mulheres - que se resumia quase inteiramente a uma formação moral.

Contudo, uma análise mais profunda revela que as obras, embora distintas em escrita e abordagem, são complementares, como podemos evidenciar ao considerarmos *“Opúsculo humanitário”*, publicado seis anos após *“Fany ou o modelo das donzelas”* e vinte e um anos após *“Direitos das mulheres e injustiça dos homens”*. *Opúsculo humanitário* sintetiza as representações femininas anteriormente constituídas, adotando uma postura mais equilibrada, ao manter os elementos mais progressistas, como a defesa da emancipação feminina por meio da educação, encontrados em *“Direitos das mulheres e injustiça dos homens”*, enquanto incorpora argumentos conciliatórios, como a valorização da maternidade e das virtudes morais, presente em ambas as obras.

Ademais, ela amplia sua argumentação, a favor da educação das mulheres, ao defender que esta deveria ser uma prioridade nacional, uma vez que constituiria, em suas palavras, o barômetro que mediria o grau de civilização de uma nação. Constituindo que apenas por meio da educação das mulheres seria possível alcançar uma



sociedade verdadeiramente liberal e civilizada, buscando despertar no segmento masculino da população, que detinha o poder político e social, o reconhecimento da importância da educação das mulheres.

Dessa forma, cronologicamente, é possível perceber que Nísia inicia sua defesa da educação feminina em *“Direitos das mulheres e injustiça dos homens”*, assumindo um tom mais combativo e constituindo uma representação feminina mais progressista. Em *“Fany ou o modelo das donzelas”*, opta por um discurso mais conservador. Desse modo, conjecturamos que Nísia assume posturas diferentes devido a pelo menos 3 pontos: em resposta a um amadurecimento e reconhecimento do contexto conservador e religioso que se inseria; como resultado das possíveis repercussões ao assumir uma postura mais radical; ao focar melhor em seu público-alvo, as alunas do Collegio Augusto e ao público masculino.

Ela coloca, em *“Opúsculo humanitário”*, suas práticas sociais, compreendidas dentro daquele contexto cultural e social vivenciado pelas mulheres da época, um contexto em que as mulheres eram reprimidas e designadas ao papel doméstico. Em *Opúsculo*, ela levanta bandeiras que vão disputar os cenários e os espaços concedidos aos homens, argumentando que o Brasil precisaria se civilizar como os países europeus e outros.

Em *Opúsculo*, toda sua trajetória e a sua leitura das práticas sociais das mulheres e a sua própria prática social vão aparecer em uma síntese de suas ideias, que equilibram tanto os aspectos mais progressistas quanto conservadores, respectivamente, encontrados em *“Direitos das mulheres e injustiça dos homens”* e *“Fany ou o*

modelo das donzelas”, evidenciando seu amadurecimento intelectual e estratégico. Desse modo, podemos evidenciar que Nísia transitou entre discursos mais combativos e tradicionais em seus escritos, adaptando-se ao público que se dirigia conforme amadurecia.

Quanto à defesa de um ensino de ciências para mulheres/meninas, Nísia fundamenta seus argumentos em *“Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens”* e *“Opúsculo Humanitário”*. Em *“Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens”*, sua argumentação parte da premissa de que, por meio da educação, as mulheres poderiam alcançar sua emancipação. Nesse contexto, ela defende a igualdade intelectual e moral existente entre as mulheres e os homens, utilizando de tais argumentos como base para sustentar a necessidade de uma educação que, por sua vez, promoveria a liberdade e o desenvolvimento das mulheres, tanto no âmbito pessoal - ao ter acesso a conhecimentos científicos - , como também nas esferas públicas e sociais.

Para tanto, Nísia parte de uma rejeição ao determinismo biológico, concepção que endossada pelos homens, sustentava a ideia de que eles possuíam habilidades de raciocínio superiores aos das mulheres que, segundo ela, servia para manter as hierarquias de poder existentes entre os gêneros que os privilegiava e mantinha as mulheres em posição de subalternização ao suprimir seus acessos à educação.

Crendo-se incapazes de aperfeiçoar o nosso entendimento, os homens nos têm inteiramente privado de todas as vantagens da educação e, por este meio, têm



contribuído tanto quanto lhes é possível a fazer-nos criaturas destituídas de senso, tais quais eles nos têm figurado. Assim, faltas de educação, somos entregues a todas as extravagâncias porque nos tornamos desprezíveis; temos atraídos sobre nós seus maus tratamentos por faltas de que eles têm sido nos autores, tirando-nos os meios de evitá-las” (Floresta, [s.d.], p. 161).

Desse modo, ela denunciava a manipulação das estruturas de poder concebidas pelo segmento masculino da população que impedia o desenvolvimento intelectual das mulheres, ao mesmo tempo que responsabilizava os homens por essa privação, que perpetuava opressão feminina, assim como a desvalorização das mulheres tanto na esfera pública quanto na privada, ao negá-las oportunidades de alcançar seu potencial por meio da educação. E por meio dessa rejeição ao determinismo biológico, afirmava que:

[...] não há ciência, empregos e dignidades, a que as mulheres não tenham tanto direito de pretender como os homens; pois que eles não podem alegar outra superioridade que a força do corpo, para justificar o cuidado que têm de arrogar a si toda autoridade nas mulheres, que possa privá-lo de seu direito, senão a que resulta da injusta opressão dos homens, que é fácil refutar (Floresta, [s.d.], p. 159).

Nessa perspectiva, no espaço público, os homens e as leis vetavam o acesso das mulheres

com o argumento de que não deveriam possuir conhecimentos científicos e, em um ciclo vicioso, fazia com que a ciência passasse a ser considerada inútil às mulheres. No espaço privado, nos quais o ensino das ciências também era vetado às mulheres, usavam o pretexto de que o estudo e as ciências as tornariam altivas e viciosas (Floresta, [s.d.]). E é com esse cenário é que Nísia travou suas lutas e seus contra argumentos a favor do ensino das ciências para as mulheres/meninas em função dos espaços em que se inseriam.

É um grande absurdo pretender que as ciências são inúteis às mulheres, pela razão de que elas são excluídas dos cargos públicos, único fim a que os homens se aplicam. A virtude e a felicidade são tão indispensáveis na vida privada, como na pública, e a ciência é um meio necessário para se alcançar uma e outra [...] Por que a ciência nos é inútil? Porque somos excluídas dos cargos públicos; e por que somos excluídas dos cargos públicos? Porque não temos ciência (Floresta, [s.d.], p. 135-136).

Nesse sentido, declara que a exclusão das mulheres do campo das ciências não deveria se basear em limitações naturais ou intelectuais, mas sim em construções sociais e culturais. De modo que a justificativa estabelecida pelos homens de que as mulheres eram menos capazes intelectualmente, derivava-se de um temor que caso as mulheres tivessem acesso a uma educação científica, pudessem vir a superar suas realizações, modificando as hierarquias de poder até então



estabelecidas entre os gêneros que os privilegiavam.

[...] deve-se supor os homens invejosos e pode-se dizer, sem temeridade, que a única razão porque nos fecham o caminho às ciências é temerem que nós as levemos a maior perfeição que eles. Todos sabem que a diferença dos sexos só é relativa ao corpo e não existe mais que nas partes propagadoras da espécie humana; porém, a alma que não concorre senão por sua união com o corpo, obra em tudo da mesma maneira sem atenção ao sexo [...] Toda sua diferença, pois, vem da educação, do exercício e da impressão dos objetos externos, que nos cercam nas diversas circunstâncias da vida (Floresta, [s.d.], p. 132)

Sob essa perspectiva, em *“Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens”*, Nísia argumenta explicitamente em defesa do ensino de ciências para mulheres/meninas, concebendo-o como um elemento essencial na educação feminina, como uma ferramenta que concederia às mulheres uma emancipação intelectual, bem como um meio de reivindicar autonomia, libertando-as dos estereótipos que as mantinham em posição de submissão em relação aos homens. Era um posicionamento cultural bem divergente para aquela época.

Já em *“Opúsculo Humanitário”*, constata-se uma defesa mais indireta do ensino de ciências para mulheres/meninas. Ao longo da obra, Nísia se apropria de modelos educacionais de países

européus como Alemanha, Grã-Bretanha, França e Estados Unidos das Américas para constituir sua representação ideal de educação feminina, sendo esta apresentada como uma síntese de princípios religiosos, morais e intelectuais, em que o ensino de ciências aparece implicitamente associado aos princípios intelectuais, como um dos elementos necessários para o desenvolvimento integral das mulheres e, por extensão, da sociedade.

Copiemos antes de tudo a educação que naqueles países se dá à mocidade; imitemos principalmente os ingleses no respeito à religião e à lei; os alemães no hábito de pensar e no empenho de elevarem-se acima de todos os povos pelo estudo e pela reflexão; os franceses em seu espírito inventor e em suas generosas inspirações civilizadoras: a todos no gosto pelo trabalho e no desejo sempre progressivo de engrandecerem-se por seu engenho e atividade (Floresta, 2019, p. 78).

Nesse contexto, em comparação às argumentações encontradas em *“Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens”*, no qual o ensino científico parece ser concebido como a base de toda a instrução, em *“Opúsculo Humanitário”* tal centralidade é deslocada para os princípios morais, concebidos intrinsecamente atrelados a uma perspectiva religiosa.

[...] a educação moral deve ser, como já temos observado, a base de toda a instrução da mulher, a fim de que ela não se desvie da senda das virtudes



que a farão sair vitoriosa do labirinto da vida, onde tem de lutar com o monstro da sedução (Floresta, 2019, p. 34).

Mudança que conjecturamos refletir um deslocamento estratégico de sua argumentação, adaptando-a ao público que a obra se dirigia que, conforme Silva (2020), visava um público amplo, mas tinha seu acesso imediato concentrado majoritariamente em um público masculino, dado o contexto de publicação em jornais do século XIX, um espaço dominado por homens, além da linguagem sofisticada e as inúmeras referências intelectuais utilizadas em sua construção, que muito provavelmente dificultaram o acesso feminino a obra, uma vez que poucas eram as mulheres instruídas.

Desse modo, a ênfase dada a uma educação moral, fundamentada em valores religiosos e virtudes femininas, não significava necessariamente um abandono de uma educação fundamentada em princípios científicos, podendo denotar uma adaptação ao contexto conservador e patriarcal do Brasil oitocentista e uma conciliação com preceitos religiosos, uma vez que Nísia era uma católica praticante. Assim, diferentemente da perspectiva mais combativa apresentada em *“Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens”*, em que o ensino científico é colocado como um meio de emancipação e igualdade intelectual entre os gêneros, em *“Opúsculo Humanitário”* a educação feminina é inserida em um projeto mais moderado e conciliador, que dialoga com as expectativas sociais de sua época, sem, no entanto, abandonar a defesa de uma educação que incluía elementos intelectuais, incluindo o ensino científico e a concepção que a educação é o meio

pelo qual as mulheres se emancipariam do controle masculino. Podemos constatar que:

Quanto mais ignorante é um povo, tanto mais fácil é a um governo absoluto exercer sobre ele o seu ilimitado poder. É partindo deste princípio, tão contrário à marcha progressiva da civilização, que a maior parte dos homens se opõe a que se facilite à mulher os meios de cultivar o seu espírito. Porém, é este um erro, que foi e será sempre funesto à prosperidade das nações, como à ventura doméstica do homem. O país onde o soberano é mais absoluto é justamente aquele em que o seu poder está menos seguro. É esta a ideia do próprio Fenelon, depois de ter apoiado a aristocracia. A força não pode nunca persuadir, mas sim fazer hipócritas (Floresta, 2019, p. 51).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos constatar que Nísia, em suas obras, argumentava, especialmente em *“Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens”* a favor de uma educação científica como um meio de emancipação das mulheres, desafiando pressupostos sociais que restringiam o acesso feminino ao saber científico. Enquanto denunciava a privação das mulheres ao ensino das ciências, sustentada segundo ela por argumentos que buscavam perpetuar a ignorância feminina e reforçavam sua submissão.

Nesse contexto, suas obras *“Direitos das*



Mulheres e Injustiça dos Homens”, *“Fany ou o modelo das donzelas”* e *“Opúsculo Humanitário”* escritas ao longo de um intervalo de vinte e um anos, refletem sua reflexão contínua sobre a importância da educação para as mulheres ao longo de sua vida. Sua apropriação de outras obras e visitas a países europeus, dentre outros percursos e influências de Nísia, formaram-lhe uma representação do feminino e das meninas/mulheres, a qual buscou romper com o prescrito ao ensino para as meninas. As ciências, incluindo a matemática, eram restritivas às meninas, e tudo isso foi ponto das pautas dos processos históricos vividos e defendidos por Nísia. Nesse sentido, sem abandonar sua própria representação educacional feminina, fundamentada em princípios morais e religiosos, ela não deixou de disputar os espaços de formação de opinião e, tampouco, de defender os princípios intelectuais para as mulheres.

Quanto à história da educação matemática, esperamos que ao percorrer uma operação historiográfica da História Social da Cultura das Mulheres, possa trazer novas pesquisas que retratem figuras tão exemplares para que haja uma transformação social e que, inclusive, essa transformação seja reconhecida como um feito que, há muito tempo, vem se pretendendo na história das mulheres.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, P. A. **As margens no centro**: podcast Trajetórias Periféricas, Memórias Contra-Hegemônicas. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.
- BARROS, J. D. A. A História Social: seus significados e seus caminhos. LPH - **Revista de História da UFOP**, [S. l.], v. 15, p. 1-23, 2005.
- BARROS, J. D. A. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. **Textos de História**, [S. l.], v. 11, n. 1/2, p. 145-171, 2003.
- BARROS, J. D. A. Os Campos da História: uma introdução às especialidades da História. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, dez, p. 17–35, 2004.
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827, sancionando Ato do Poder Legislativo**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – Primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, p. 71–73, 1878.
- BRITO, M. C. A. d. **O silenciamento de gênero nas aulas de matemática na perspectiva dos discursos docentes**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Campina Grande–PB, 2023.
- BURKE, P. **O que é história cultural?** [s.l.] Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 2021.
- CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre práticas e representações. [S. l.]: DIFEL, 2002.



- DIAS, A. L. M. **Engenheiros, mulheres, matemáticos: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896–1968)**. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2002.
- DUARTE, C. L. **#NÍSIAFLORESTA PRESENTE: uma brasileira ilustre**. 1. ed. Natal - RN: Mariana Hardi, 2019.
- DUARTE, C. L. **Nísia Floresta**. [S. l.]: Massangana, 2010.
- FENELON, Dea Ribeiro. Cultura e história social: historiografia e pesquisa. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10, p. 73–90, 1993.
- FILHO, J. M. d. S. **Estudos de gêneros na Educação Matemática: as expectativas construídas pelos/as docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2019.
- FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário**. Prefácio de Maria da Conceição Lima Alves; notas de Maria Helena de Almeida Freitas, Mônica Almeida Rizzo Soares. Brasília: Senado Federal, 2019.
- LONZA, G. B. **Nísia Floresta e educação das mulheres no Brasil: a experiência do Colégio Augusto (1838-1849)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- MARGUTTI, P. **Nísia Floresta, uma brasileira desconhecida: Feminismo, positivismo e outras tendências**. Porto Alegre - RS: Fi, 2019.
- MENDES, I. A.; FARIAS, C. A. História da educação matemática brasileira: entre genealogias e coletivos de pensamento. **Revista de História da Educação Matemática**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2015.
- MONARCHA, C. A instrução pública no Brasil Imperial (1822–1889). **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 8, n. 1, 2015.
- OLIVEIRA, O. H. B. **A aula de matemática: a didática do feminino e do masculino**. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade De Brasília, Instituto De Psicologia, Brasília–DF, 2013.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 1-184.
- RABELO, I. d. S. **O impacto do gênero dos docentes nas escolhas de carreira: estudo em escolas de educação profissional integrada ao nível médio no Ceará**. Dissertação (Mestrado em Ciências Econômicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Recife, 2023.
- RAGO, M. **As mulheres na historiografia brasileira**. Cultura histórica em debate. São Paulo: UNESP, p. 81–91, 1995.



Editora Unesp, 2013.

SANTARELLI, I. S. **História da ciência na perspectiva das mulheres**: o domínio da natureza e da mulher em Carolyn Merchant. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p. 96, 2023.

SILVA, B. A. d. **Negociando distâncias em defesa da educação para as brasileiras em Nísia Floresta**. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2020.

SCOTT, J. W.; LOURO, G. L.; SILVA, T. T. Gênero: uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 20, n. 2 (jul./dez. 1995), p. 71–99, 1995.

TEDESCHI, L. A. **As mulheres e a história**: uma introdução teórico metodológica, 2012.

TILLY, L. A. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu**, n. 3, p. 28–62, 1994.

VALENTE, W. R. et al. O GHEMAT Brasil e a pesquisa coletiva em história da educação matemática. **Historia y memoria de la educación: HMe**, p. 595–613, 2020.

VALENTE, W. R. Oito temas sobre história da educação matemática. **REMATEC**, Natal - RN, v. 8, n. 12, p. 22–50, 2013.

VERONA, E. M. **Da feminilidade oitocentista**.

