



Nísia Floresta: uma voz por reconhecimento das mulheres na história do currículo

Nísia Floresta: a voice for the recognition of women in the history of the curriculum

Deise Aparecida Peralta¹

Resumo

Neste texto discuto o dilema vivido pela educadora Nísia Floresta, diante de ataques públicos sofridos, em função da sua proposta curricular para educação de mulheres no século XIX. O artigo ilustra como, historicamente, as mulheres sofreram com ataques androcêntricos em cenários sociais injustos e de desigualdades na luta para aprender e ensinar matemática. Para tanto, em termos estruturais, após uma breve introdução sobre a adequação do debate feminista aos estudos curriculares, segue uma discussão sobre o conceito de “reconhecimento”, e finalmente uma seção que analisa publicações de um jornal com teor agressivo e difamatório sobre Nísia Floresta. Em termos metodológicos, foram analisados excertos de textos publicados no Jornal O Mercantil, levantados dentre os arquivos digitais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, noticiando sobre a educadora, considerando o conceito de “reconhecimento” da filósofa feminista Seyla Benhabib.

Palavras-chave: Currículo, Educação Matemática, Teoria Crítica, Seyla Benhabib, Feminismo.

Abstract

In this text I discuss the dilemma experienced by the educator Nísia Floresta, in the face of public attacks suffered, due to her curricular proposal for the education of women in the 19th century. The article illustrates how, historically, women have suffered from androcentric attacks in unfair and unequal social settings in the struggle to learn and teach mathematics. To this end, in structural terms, after a brief introduction on the adequacy of the feminist debate to curriculum studies, there follows a discussion on the history of the curriculum, and a section that analyzes newspaper publications with an aggressive and defamatory content about Nísia Floresta. In methodological terms, based on a survey in the digital files of the National Library of Rio de Janeiro, excerpts from texts published in the Jornal O Mercantil were analyzed, reporting on the educator's achievements, based on the concept of “recognition” of the feminist philosopher Seyla Benhabib.

Keywords: Curriculum, Mathematics Education, Critical Theory, Seyla Benhabib, Feminism.

Introdução

Todas as lutas contra a opressão no mundo moderno começam ao redefinir o que anteriormente foi considerado “privado”, questões não- públicas e não-políticas, como questões de interesse público, como questões de justiça, como locais de poder que precisam de legitimação.
-Seyla Benhabib²

Submetido em: 13/12/2021– **Aceito em:** 21/03/2022– **Publicado em:** 27/05/2022

¹ Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio, de Mesquita” (Unesp). Professora do Departamento de Matemática da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (Unesp), e do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (Unesp). Brasil. Email: deise.peralta@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5146-058X>

² Benhabib (1992, p.100, tradução nossa).

Este texto retrata parte de uma pesquisa que busca analisar discursos de/sobre gênero que são politicamente construídos e reforçados, bem como dar visibilidade às estruturas dos sistemas legal, social e político e à maneira pela qual esses discursos funcionam para produzir e reproduzir dominação da masculinidade, e subordinação da feminilidade, em cenários de ensino, pesquisa e interação das mulheres com a matemática. Dentro do escopo dessa pesquisa foram elencados exemplos históricos para ilustrar como os discursos, fossem eles legais, políticos, religiosos ou educacionais, sempre expressaram submissão/subordinação da mulher ao homem. Aqui me dedico a um desses exemplos: o da educadora Nísia Florestas que, defendendo a educação para mulheres para além do permitido à sua época, fundou um colégio cuja proposta curricular contemplava componentes que até então eram reservados aos homens, como o estudo de matemática, para além das operações elementares, e educação científica.

Assim o sendo, a minha intenção com este artigo é mostrar como Nísia Floresta é protagonista na história do currículo em educação matemática ao lutar por reconhecimento das mulheres, enfrentando e propondo subverter a característica mais marcante e cruel de injustiça de gênero: o androcentrismo. Sendo esse “a construção autoritária de normas que privilegiam características associadas com a masculinidade” (Fraser, 2001, p. 260) que, ao lado do sexismo cultural, que é a “desvalorização e depreciação aguda de coisas vistas como feminina paradigmaticamente -mas não apenas - da mulher cis” (Fraser, 2001, p. 260), era o eixo estruturante do ensino de matemática no século XIX, privando mulheres de estudarem matemática e também de se tornarem formadoras de outras mulheres.

O contexto histórico em que viveu Nísia é o cenário de promulgação e vigência da primeira grande lei educacional no Brasil, a Lei das Escolas de Primeiras Letras (Brasil, 1827), estabelecendo que meninas e meninos estudassem em instituições distintas e com planos de ensino também distintos. Vale ressaltar que a Lei de 1827 previa escolas femininas, nas cidades e vilas mais populosas, mas essas nem chegaram a ser efetivadas até 1850, e várias das que foram criadas não foram providas por falta de mestras. Pela lei, as mulheres só poderiam ter mestras, pois não se admitia que uma menina tivesse proximidade com um homem, nem mesmo na sala de aula. (Castanha, 2013).

Art. 11º. Haverão **escolas de meninas** nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento. (Brasil, 1827, grifo nosso).

Art. 12º. As mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as **prendas que servem à economia doméstica**; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, **aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade,** se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º. (Brasil, 1827, grifo nosso).

Os argumentos usados para que mulheres fossem educadas no século XIX, segundo uma proposta curricular que previa apenas conceitos e operações elementares, é um bom exemplo do que estou tratando de explicar. Uma elite de homens brancos não admitia uma

educação com equidade entre meninos e meninas, partindo do princípio que as mulheres deveriam se ocupar com castidade e conhecimentos para serem boas mães e esposas. Na medida em que só homens avançavam em instâncias superiores de ensino, as mulheres eram discriminadas como menos capazes.

E nesse cenário a educadora sofre perseguições, difamações e injustiças ao lutar pelo direito à educação de meninas e mulheres em uma sociedade organizada por relações de gênero que implica em desigualdades e desvantagens às experiências de ser mulher. Aqui não trato de uma valorização total e irrestrita ao pensamento “nisiano”, pois tenho ciência que Nísia ao mesmo tempo em que ensina meninas a usarem a razão, se apropriarem de conhecimentos diversos, criticando o machismo e o patriarcalismo; não rompe com a ordem social vigente, sendo, inclusive, amplamente e profundamente influenciada pelo positivismo de Auguste Comte e acreditando em uma formação adequada para fazer das mulheres “matronas esclarecidas” (Rosa, 2012, p. 184). Entretanto, é inegável o quanto Nísia desafiou uma cultura androcêntrica, enfrentando e superando opositores, ao fundar o “Colégio Augusto” - idealizado para ensinar às meninas o que não podiam aprender por serem mulheres, e em decorrência ser um nome a ser celebrado quando se pensa em currículo em educação matemática.

O conceito de reconhecimento como aporte ao debate curricular em educação matemática

[...] por mais que tentemos, não podemos
'stop making sense' ['parar de fazer sentido']. Nós vamos tentar fazer sentido a partir
do que não faz sentido.
Seyla Benhabib³

O campo dos estudos curriculares, assim como as perspectivas teóricas que definem e discutem currículo, é diversificado, plural e multifacetado. Uma via que tem se mostrado promissora para dar coró e fundamentar o debate nesse campo é a vertente feminista.

Biroli (2017) têm sustentado estabelecer conexões entre quem fala e o mundo de que se fala, entre a teoria e as concepções epistemológicas e políticas que nelas emergem. Nesse sentido me coloco aqui como professora e pesquisadora que tem se dedicado a pensar currículo em educação matemática, valorizando a relação entre mulheres, currículo e matemática ao longo da história da educação no Brasil. Sendo assim, o tom deste texto se alinha ao defendido por Biroli (2017) sobre a importância da posição social relativa ao gênero na produção material, tanto quanto na do conhecimento e, mais especificamente, na história do currículo em educação matemática. E para tanto, cada vez mais, sustento evocar as experiências das mulheres no binômio currículo-matemática para, assim como defende Allen (2015), não compactuar com o distanciamento reflexivo das pessoas em relação a seus respectivos corpos e contextos de formação, e até “colocar em xeque dinâmicas excludentes

³ Benhabib (1999, p.347, tradução nossa).

de produção de conhecimento, assim como as realidades parciais que as informam” (Biroli, 2017, p.188).

Segundo Goodson (2015), testemunhamos atualmente o colapso da capacidade das grandes narrativas de explicar o passado, e uma via alternativa para estudar a história do currículo seria pela história de vida das pessoas e, principalmente, pelo histórico de lutas dessas pessoas para que os currículos fossem instrumentos de combate a injustiças e desigualdades.

Em que pese a centralidade, na história do currículo no debate em educação matemática, das lutas feministas e a importância das que lutaram ao redor do mundo, o alinhamento a diferentes tradições de pensamento, implicando referenciais conceituais e metodológicos para a forma como a tratam essa centralidade— sejam elas assumidamente normativas ou não. Com isso, as racionalidades envolvidas no debate podem variar muito. Variam também as formas de debater que conformam o debate. Cada uma das conformações possíveis para o debate curricular em educação matemática pode ser entendida como “comunidades epistêmicas que implicam o compartilhamento de um conjunto de recursos expressivos” (Biroli, 2017, p.174), isto é, de possibilidades para que se diga algo sobre currículo.

Neste artigo, trago como referencial para esse debate o conceito de “reconhecimento” que Seyla Benhabib⁴ assume ao defender que “igualdade democrática é ter oportunidades de atuação em esfera pública e na sociedade como um todo”, mediadas por instâncias imparciais, onde “reconhecimento é o direito de narrativas inclusivas ocorrerem sem dominação” (Benhabib, 2002, p.08). O conceito de reconhecimento é pertinente a uma “arquitetura conceitual” (Foucault, 1997, p.77), na qual educação matemática, enquanto área de conhecimento, esteja diretamente relacionada à sua coerência enquanto compromisso com justiça social.

Matemática e currículo, matemática no currículo, currículo em educação matemática, por sua vez, não são *a priori* conceitual com fronteiras rígidas, mas efeitos de dinâmicas reguladas por produção própria de conhecimento em cada uma dessas áreas (matemática, currículo e educação matemática) que se articulam e se interrelacionam quando interagem seja em políticas educacionais, em práticas pedagógicas, em pesquisas acadêmicas, em sistemas epistêmicos e filosóficos. Como já nos bem alertou Biroli (2017, p.174), “ainda, que as fronteiras que assim se traçam não dividem apenas as pretensões de validade reconhecidas em cada área”, mas também as que não o são, isto é, as que são silenciadas ou deslegitimadas.

⁴ Seyla Benhabib nasceu em setembro de 1950, em Istambul, Turquia. O seu bacharelado foi no *American College for Girls de Istambul* e posteriormente, em 1970, migrou para os Estados Unidos e concluiu os seus estudos em Filosofia, na Brandeis University, orientada por Alasdair MacIntyre e tinha como objeto as críticas de Marx à Filosofia do Direito de Hegel, mais especificamente ao Estado e à sociedade civil. O percurso intelectual de Benhabib, vinculado à Teoria Crítica, é marcado por muitos debates sobre os mais variados assuntos. Na contemporaneidade ela tem se dedicado a discutir temas como o cosmopolitismo, a governança global e os direitos humano em uma perspectiva feminista. (Assis Silva, 2020, p. 448).

Nesse sentido, o fenômeno que relaciona currículo, matemática e educação matemática, invariavelmente (e aqui corro o risco de relativa superficialidade por não explicitar um conceito elaborado para “currículo”, “matemática” e educação matemática”), envolve conhecimentos hierarquizados que reconhecem e valorizam pretensões e concepções de conhecimento que abriga. E assim o sendo, nesse fenômeno, historicamente, as pretensões e concepções envolvidas excluíram ou incluíram desigualmente conhecimentos, e em decorrência pessoas, que não eram reconhecidos à cada época.

Tomando uma das dimensões desse fenômeno, a saber, aquela relacionada a ensino e aprendizagem de matemática escolar. Situando as mulheres nessa dimensão, ao longo do tempo, nos deparamos com direito a aprender e ensinar matemática que pode ser interpretado via égide de desigualdades que não se justificam pela natureza, mas se constituíram social e historicamente, mudando de condição em contextos históricos distintos. Até o século XIX, “a inclusão da mulher na ordem familiar patriarcal determinou, em grande medida, sua quase total exclusão da ordem pública” (Pinto, 2006, p. 380), tornando-as carentes de reconhecimento de existência concreta no universo de quem aprende, ensina e produz matemática em esfera pública, tendo como única ordem possível de inclusão, segundo bem aponta Benhabib (1992), o discurso de qualificação para o casamento e a maternidade – pilares da sociedade patriarcal.

E isso ressonou ao longo do tempo, pois, na sociedade brasileira atual, mulheres são maioria, em números absolutos, em muitas situações relacionadas à matemática (Brech, 2018; Assis, 2020; Brasil, 2020a; 2020b; Almeida & Castro Almeida, 2021; Cordeiro & Barboza, 2021; Gorziza, Piltcher & Bueno, 2021; Unesco, 2021;). O fato, entretanto, de estarmos incluídas em alguma ordem social não pressupõe que todas estejamos incluídas com as mesmas condições e, muito menos, que todas estejamos gozando das mesmas garantias de direitos. O quantitativo importa, sendo sinônimo de avanço e resultado de muitas lutas. Todavia, também importa discutir a qualidade com que as mulheres cis e trans estão inseridas nos ambientes de produção, estudo e ensino de matemática (Aparicio, Alcaide & Zuasti, 2001; Polizel, 2018; Cunha, Miranda & Rambo, 2020).

Para Seyla Benhabib, professora de ciência política e filosofia na Universidade de Yale, o exposto no parágrafo anterior é uma questão de reconhecimento, pois para Benhabib (2002; 2018) é crucial não reduzir a identidade e o reconhecimento a políticas identitárias que essencializam e reificam efeitos. Ou seja, a presença das mulheres, em espaços e lugares dos quais foram, historicamente, excluídas, não pode acontecer sem a (re)conceituação da exclusão no plano da subordinação, segundo uma análise interseccional de justiça redistributiva, do questionamento a padrões institucionalizados de poder e disparidades, tendo um fundamento normativo baseado em uma teoria da justiça que reconheça as especificidades de ser mulher. Isso sugere que reconhecimento tem que pressupor uma compreensão fundamental e um respeito pela natureza de cada pessoa. Isso sem atenuar as relações de poder que reproduzem hierarquias, *status* subordinado e políticas tendenciosas, e as imensas consequências da opressão em todo o mundo.

E nesse sentido, Benhabib (1992; 1999; 2002; 2004; 2007; 2008; 2011; 2012; 2018; 2020), particularmente, interessada em discutir, contemporaneamente, a mulher na cultura e em populações multiculturais, produz argumentos que permitem pensar reconhecimento, com base em “igualdade democrática”, considerando a condição histórica das mulheres brasileiras em situação de profunda desigualdade social e restrição de direitos à educação. Segundo Pinto (2006), a noção da “igualdade democrática” enfatizada por Seyla Benhabib em sua obra é especialmente importante, principalmente em virtude do atual estado da arte da teoria da democracia e das práticas de implantação de políticas compensatórias. Isto posto, pois recolocar a questão da igualdade com ênfase no debate sobre democracia abre espaço para discutir igualdade, pensando em equacionar liberdades. E assim o sendo, a história do currículo em educação matemática pode ser acessada via lutas travadas para que entre as práticas a ela relacionadas não imperasse a noção liberal de formação para ocupar “um lugar cabido” na sociedade de época, mas para uma formação universal fundamentada em princípios de justiça social.

Pensar uma formação universal a partir da diversidade da natureza de ser das mulheres ao longo da história tem profundas implicações políticas e práticas para pensar organização e desenvolvimento curricular para aprender e ensinar matemática, mormente, se a igualdade for tomada como um a *priori* para uma educação democrática. Pensar as mulheres e suas possibilidades atuais para aprender, ensinar e produzir matemática, com todas especificidades de ser mulher (cis e/ou trans e/ou queer), implica conhecer as personalidades envolvidas e as lutas

Para Benhabib (1992; 2002, 2008; 2011; 2012; 2020) uma estrutura para ser democrática deve se amparar em três pressupostos: reciprocidade equitária; auto identificação voluntária; liberdade. O primeiro garante igualdade de direito, os outros dois se relacionam com o fato de cada pessoa se relacionar socialmente com um grupo, com um grau de liberdade para lidar com a pressão social e sanções que podem advir de tomadas de decisões. E nesse sentido, a luta por reconhecimento, no caso das mulheres, perpassa pela “possibilidade de usufruir de estruturas democráticas de amparo às suas existências, protegendo-as, inclusive de formas de convivência culturais que reforçam condições de assujeitamento e dominação delas, uma vez que a maioria das culturas tendem a ser patriarcais” (Benhabib, 2002, p.89).

O aporte da obra de Benhabib à questão da educação, como possibilidade de emancipação das mulheres, aponta que mulheres que estão em contato com diferentes culturas e com a luta feminista tem mais chances de questionar a cultura na qual estão imersas. E nesse sentido, advoga-se que educadoras(es) matemáticas e estudioso(a)s da educação matemática ao debaterem a temática curricular não se privem de apontar as pessoas pobres, negras, indígenas, trabalhadoras, mulheres cis/trans/queer, LGBTQIA+ e tantas outras, cujas marcas sociais foram (são?) razão de exclusão (exatamente pelo não reconhecimento da diferença), e que tanto sofreram com discursos androcêntricos por ousarem trazer essas marcas para esfera pública, reivindicando reconhecimento para si e tantas outras pessoas.

Nísia Floresta: uma educadora a frente de seu tempo na luta por reconhecimento

Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado - emancipação da mulher -,
nossa débil voz se levanta na capital do Império de Santa Cruz,
clamando: educai as mulheres!
-Nísia Floresta⁵

Nesta seção, além de relatar um pouco da história de uma educadora protagonista de posturas e feitos feministas no século XIX, apresentamos alguns excertos de textos publicados no jornal “O Mercantil” que foram levantados nos arquivos digitais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Esse levantamento é parte de uma pesquisa que analisou discursos de/sobre gênero construídos e reforçados, dando visibilidade às estruturas dos sistemas legal, social e político e à maneira pela qual esses discursos funcionam produzindo e reproduzindo dominação da masculinidade, e subordinação da feminilidade. Os resultados desse levantamento ilustram como os discursos legais, políticos, religiosos ou educacionais, sempre expressaram submissão/subordinação da mulher ao homem e fizeram sofrer meninas e mulheres que, como Nísia Floresta, ousavam desafiar a ordem vigente.

Dionísia Gonçalves Pinto, potiguar radicada em Olinda, lançou seu primeiro livro sob o pseudônimo de Nísia Floresta Brasileira Augusta. A obra era um tratado feminista em defesa das mulheres como seres intelectuais que não deveriam ser excluídas dos direitos fundamentais da humanidade, contrapondo-se à ideia dominante sobre a mulher como ser de beleza, inocência e castidade. Para Nísia, a educação seria por excelência a via de transformação desse ideário e o passo inicial para a emancipação das mulheres. Por atribuir à educação esse poder transformador, Nísia foi pioneira na luta pela educação de meninas e jovens, fundando na cidade do Rio de Janeiro uma escola⁶, considerada marco na história da educação de mulheres no Brasil, e publicando artigos em defesa da formação educacional feminina, incluindo a matemática, em jornais de grande circulação.

A abertura da sua escola foi uma oportunidade para colocar em prática a educação para as mulheres que defendia em seus escritos. O “Colégio Augusto” adotava como prática pedagógica o ensino de disciplinas que até então eram reservadas aos homens, como: o estudo de matemática, para além das operações elementares; ciências, latim, francês, italiano e inglês, com suas respectivas gramáticas e literaturas; o estudo da geografia e história do Brasil, e a prática de educação física.

Essa proposta pedagógica foi tida como imoral na época, pois a educação da mulher não poderia ultrapassar o aprendizado do coser e do bordar. Os discursos que, expressando a moral das famílias conservadoras, a atacaram e muitos desses ataques foram publicados no jornal “O Mercantil” do Rio de Janeiro.

As audácias da diretora, seu caráter *sui juris*, suas ideias já conhecidas em prol da reabilitação da mulher, causaram mal-estar entre as rivais assustadas, e entre os

⁵ Floresta (1989, p.02)

⁶ Em 15 de fevereiro de 1838 funda o *Colégio Augusto*, no Rio de Janeiro, e o mantém em funcionamento durante 17 anos (Duarte, 2010).

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667895

catões, que aborreciam **aquela mulher metida a homem**, pregando a emancipação do seu sexo. (O Mercantil, 24 de dezembro de 1846, grifo nosso).

Segundo Duarte (2010), Nísia enfrentou críticas e calúnias, simplesmente, por se apresentar como diretora de um colégio que oferecia instrução para as mulheres, além do permitido pela sociedade conservadora. Mas, ela não se intimidou diante das ofensas e continuou a defender a importância da educação das mulheres, apontando a necessidade de superação do conservadorismo da época. Pela atitude de defender seu posicionamento, Floresta foi acusada de expressar um comportamento masculino, que lhe rendeu severas ofensas pessoais.

A Sra. D. Elisa cujo o autor se corrige e escreve Nísia da praia de D. Manuel cujo Colégio hoje é melhor do que fora o de Mme Tanière o ano passado, é quem toma o maior interesse pelo adiantamento de suas disciplinas. Trabalhos de língua não faltaram; os de agulha ficaram no escuro. Os **maridos precisam de mulher que trabalhe mais e fale menos**. (O Mercantil, 02 de janeiro de 1847, grifo nosso).

As publicações de O Mercantil veiculam a ideia de superioridade masculina, fundamento do androcentrismo, vinculando educação à construção social das diferenças entre os sexos como base de uma relação “harmônica” entre homens e mulheres. Nísia era atacada e desqualificada por lutar pelos direitos das mulheres, defendendo uma educação que possibilitasse participação na sociedade, ou seja uma formação integral e não somente àquela destinada a transformar as jovens em esposas e mães “bem-educadas”.

Vamos à rua D. Manuel e lancemos uma vista d'olhos sobre o Colégio Augusto, dirigido por D. Nísia Floresta Augusta. Há casas de educação que têm o mau gosto de ensinar às meninas a fazer vestidos ou camisas. Mas parece que **D. Augusta acha isso muito prosaico**. Ensina-lhes latim e matemática. E por que não grego e hebraico? Pobre diretora! Está tão satisfeita de si mesma e de seu Colégio; está tão intimamente persuadida que é o primeiro estabelecimento de instrução do império, que, em verdade causa dó arrancar-lhe tão suave ilusão! Disse Caldeirão em uma de suas peças. Estranhareis porventura a quem nunca viu o sol o pensa que a lua é o mais brilhante dos astros? Escarnecereis de quem nunca visse o sol nem a lua, e vos gabasse o deslumbrante e incomparável esplendor de Vénus? Não. É, pois, natural que D. Nísia que nunca viu senão o próprio Colégio o ponha acima dos demais. Há nesta opinião mais ingenuidade do que vaidade. Notaremos apenas a D. Floresta que se esquece um tanto do verdadeiro fim da educação, que é **adquirir conhecimentos úteis** e não vencer dificuldades, sem nenhuma utilidade real. **Desconfie da mula que faz him e da mulher que sabe latim**. (O Mercantil, 17 de janeiro de 1847, grifo nosso).

O discurso dos jornais, defendendo a pedagogia dos demais colégios femininos que enfatizavam o desenvolvimento de “prendas domésticas” e se limitavam a um ensino superficial da língua materna e a noções rudimentares das quatro operações, censuravam Nísia Floresta por incluir disciplinas consideradas supérfluas para a formação das mulheres. À frente de seu tempo, Nísia defendeu o direito à educação científica para meninas, fundando a base de gerações de mulheres que hoje estão em escolas e universidades, aprendendo e ensinando.

Por defender que as mulheres poderiam dominar a matemática, houve, inclusive, uma campanha anônima de difamação contra Nísia Floresta pelos jornais, na qual procurava

atingir o caráter moral e pessoal da diretora, expondo o fato dela ter se casado mais de uma vez, e por ter formação em matemática, sabia contabilizar maridos, fazendo analogias desse fato com práticas de depravação. Para Duarte (2010), campanhas difamatórias, apontando “excessos” da fundadora do “Colégio Augusto” foram constantes durante anos. Entretanto, é interessante observar como as críticas nunca se relacionavam à capacidade intelectual ou de gestão escolar de Nísia Floresta, mas sempre se alinhavam à tentativa de subjugar-la com uma moral que desqualificava por questões relacionadas a gênero e sexualidade.

Tal fato é ilustrado por Silva (2014) ao descrever que quando anunciado que a instituição de ensino de Nísia atendia, gratuitamente, algumas alunas que não podiam pagar, O Mercantil publicou um trocadilho de palavras, dizendo que Nísia Floresta ensinava algumas educandas de graça, e ainda lhe sobrava tempo para “fazer graças” com as alunas, insinuando relacionamentos de caráter sexual entre elas. Os comentários desqualificavam o Colégio Augusto e o seu programa de estudos progressivos de conteúdos, incluindo matemática, além de especular pejorativamente sobre a vida pessoal de sua diretora.

As críticas sempre vinham de representantes da ideologia dominante e conservadora, que entendiam como audácia uma mulher que, não bastando ela própria romper com a normatividade hegemônica de gênero, ensinava a outras mulheres conhecimentos para que pudessem elas próprias também romperem. Alguns estudiosos da vida de Nísia, como Bezerra Mariz (1982), destacam que sua atuação na vida escolar carioca do século XIX gerou retaliações como a publicação de artigos que insinuavam relacionamentos amorosos com homens, alguns sacerdotes, e mulheres, dentre essas algumas alunas do colégio.

Interessante como ao longo da história o artifício para atacar e desqualificar mulheres quase sempre se relaciona com expressões, dimensões ou comportamentos vinculados com sexualidade. E com Nísia não fora diferente. Segundo Câmara (1997), a educadora lutou arduamente contra a “educação da agulha” que, privilegiando um treinamento para ser esposa e mãe em detrimento de uma formação científica, de estudos da matemática e de línguas; afastava meninas e mulheres de uma formação de caráter emancipatória. A instrução apenas para atuar no âmbito doméstico era algo naturalizado como o suficiente e necessário à existência de uma mulher, e por isso, Nísia foi duramente criticada por advogar outra natureza de instrução para meninas e mulheres.

Essas críticas não eram, necessariamente, pedagógicas, mas, principalmente, ataques sexistas em virtude de Nísia denunciar modelos excludentes e anunciar propostas curriculares inclusivas em seu colégio. E essa postura também foi assumida em seus escritos, nas obras *Opúsculo Humanitárium* (Floresta, 1853), e *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* (Floresta, 1989), por exemplo, argumenta a necessidade de uma reforma educacional que garanta o direito da mulher a uma educação mais ampla, descaracterizando a educação doméstica restrita a treinar para ser uma “boa” e casta esposa.

O compromisso de Nísia com a formação das meninas do Colégio Augusto, certamente, ressonou na educação da sua época, pois alunas dessa instituição saíam aptas para ensinarem e se apresentavam para serem contratadas em colégios públicos, evidenciando

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667895

uma das preocupações da pedagogia “nísiana”: uma formação adequada para mulheres em larga escala que, em termos práticos, significou acesso à matemática para além de quatro operações. Ainda que para isso tenha pago um alto preço: anos de perseguições e violências relacionadas a gênero e à expressão de sexualidade que, por fim, as fizeram se exilar na Europa.

No Brasil do século XIX, Nísia foi a primeira mulher a defender o direito à educação científica para as meninas e mulheres em espaço público. O apelo pelo reconhecimento coloca a educadora em primeiro plano diante do imperativo moral para reconhecer status iguais de diferentes identidades na sociedade. Desta forma, a luta pelo de direito das mulheres à educação matemática, para além das quatro operações elementares, e reconhecimento podem ser consideradas em conjunto: a necessidade de reconhecer a identidade da mulher no século XIX. Enquanto história da organização e desenvolvimento curricular em educação matemática isso pode ser visto como ganhos liberatórios significativos que se materializaram discursivamente e legislativamente, graças às lutas pelo reconhecimento de identidades marginalizadas.

Considerações

Nísia considerava o ideário androcêntrico de superioridade masculina como base da educação e das conjunturas da vida, defendendo que as diferenças entre os sexos não justificam as injustiças e desigualdades construídas socialmente. A educadora sofreu ataques maciços da mídia da época ao denunciar a condição da mulher, buscando reconhecimento na esfera pessoal (pelo direito de se expressar no mundo com dignidade); na esfera pública (para que mulheres fossem vistas como pessoas capazes de aprender e ensinar); na esfera do direito (pela igualdade de instrução em relação aos homens); e na esfera da estima social (para que mulheres fossem acolhidas politicamente ao expor ideias, defender opiniões e tomar decisões).

A história de Nísia Floresta, como exemplo luta por reconhecimento, ilustra o quanto as experiências das mulheres permitem discutir a organização social e, em decorrências perspectivas para uma educação matemática comprometida com justiça social. Segundo Biroli (2017), é a partir da publicização dessas experiências que a divisão sexual do trabalho, a violência e o controle sobre os corpos das mulheres têm vindo à tona e se tornado problemas políticos de primeira ordem e tomado espaços em agendas de movimentos sociais e acadêmicos.

As teorias feministas têm politizado o debate curricular, pois, segundo afirma Fraser (2002) aquelas forçam a politização para além das fronteiras do que é público e institucional e, com isso, intensificam os discursos por reconhecimento do que é vivido em esfera privada por muitas mulheres. Por outro lado, segundo Biroli (2017), o silenciamento da perspectiva de gênero contribui para a despolitização da esfera pública que, impactando na educação matemática de forma geral, (re) configura o debate curricular dentro dessa área em específico. Isto posto, pois a questão não se restringe à exclusão ou inclusão das mulheres de espaços e lugares de ensino, aprendizagem e pesquisa relacionados à matemática e educação

matemática, “mas sim uma dimensão estruturante das relações de poder nas diferentes esferas da vida, constitutiva das instituições e de valores políticos” (Biroli, 2017, p.197).

Contemporaneamente, a reivindicação por reconhecimento nos debates curriculares em educação matemática tem se expressado via movimentos normativos que, reconfigurando lugares e identidades em embates políticos, revisam o pensamento e a propositura relativos a limites da democracia na produção de pesquisas, orientação a práticas pedagógicas, e políticas educacionais relacionadas ao binômio currículo-matemática. Dentre tantas dimensões dessa revisão, confrontar o binarismo feminino-masculino e vislumbrar as condições teóricas e materiais necessárias para sustentar um sujeito coletivo “mulheres” no âmbito do referido binômio têm impactado teorias e lutas políticas.

As mulheres da geração atual e das futuras gerações que estudam(rão), ensinam(rão) e produzem(rão) matemática precisam conhecer as lutas por reconhecimento que desencadearam os direitos que usufruem para que possam, não só render tributos às protagonistas dessas lutas, mas, e principalmente, se inspirarem para travar outras tantas que ainda são necessárias para que as mulheres sejam, de fato, incluídas com total garantias de direitos e de participação paritárias em esferas públicas de/em/para cenários de interação com matemática.

Referências

- Allen, A. (2015). Emancipação sem utopia, sujeição, modernidade e as exigências normativas da teoria crítica feminista. *Novos estudos CEBRAP*, 115-132.
- Almeida, C. Mulheres são minoria entre reitores nas bolsas de pesquisa mais prestigiadas. 2018. *Jornal O Globo*. Retirado em 19 de fevereiro, 2022, de: <https://oglobo.globo.com/economia/mulheres-sao-minoria-entre-reitores-nas-bolsas-de-pesquisa-mais-prestigiadas-22336228>.
- Almeida, D. A.; Castro, S. P. N. & Almeida, M. M. T. (2021). Perfil das licenciandas em matemática: uma análise a partir dos dados do Enade (2005-2017). *SciELO Preprints*. Retirado em 19 de fevereiro, 2022, de: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2561>
- Aparicio, M. M., Alcaide, A. S., & Zuasti, N. (2001). Biografias de algunas mujeres matemáticas acompañadas de ciertas reflexiones sobre la educación y las condiciones de vida de las mujeres. In Ruiz, VF (Org.), *Las mujeres ante la ciência del siglo XXI*. Madrid: Complutense.
- Assis, E. S. (2020). As relações de gênero na licenciatura em matemática. *Revista RBBA*, 9(1).
- Assis Silva, F. (2020). Seyla Benhabib e os direitos humanos. *Revista Ideação*, 42 (1), 446-464.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the self*. New York: Routledge.
- Benhabib, S. (1999). Sexual difference and collective identities: the new global constellation. *Signs: Journal of Women in Culture and Societ*, 24 (2), 335-361.

- Benhabib, S. (2002). *The Claims of Culture – Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton: Princeton University Press.
- Benhabib, S. (2004). *The Rights of Others: aliens, residents and citizens*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benhabib, S. (2007). Sobre um modelo deliberativo de legitimidade democrática. In D. L. Werley & R. S. Melo (Org.), *Democracia Deliberativa*. (pp. 47-79). São Paulo: Editora Singular.
- Benhabib, S. (2008). *Another cosmopolitanism*. Oxford: Oxford University Press.
- Benhabib, S. (2011). *Dignity in Adversity: human rights in troubled times*. Cambridge: Polity Press.
- Benhabib, S. (2012). The debate over women and moral theory revisited. In J Meehan (Ed), *Feminists Read Habermas: gendering the subject of Discourse*. Routledge.
- Benhabib, S. (2018). From the “Right to Have Rights” to the “Critique of Humanitarian Reason”. In S. Benhabib, *Exile, Statelessness, and Migration*. (pp. 101-124). Princeton: Princeton University Press.
- Benhabib, S. (2020). Feminism and the Question of Postmodernism. In S. Seidman & J. C. Alexander (Ed), *The New Social Theory Reader*. (pp. 156-162). Londres: Routledge.
- Biroli, F. (2017). Teorias feministas da política, empiria e normatividade. *Lua Nova*, São Paulo, 102, 173-210.
- 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, 1827b. p. 71-73. Retirado em 19 de fevereiro, 2022, de: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html.
- Brasil. *Mulheres brasileiras na educação e no trabalho*. Ibge -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020a. Retirado em 19 de fevereiro, 2022, de: <https://is.gd/1Wll1B>.
- Brasil. *Quantidade de homens e mulheres*. Ibge -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020b. Retirado em 19 de fevereiro, 2022, de: <https://is.gd/fCpcuv>.
- Brito, F. (1971). Nísia Floresta. In F. Brito, *Mulheres do Brasil: pensamento e ação*. (pp. 102-114). Fortaleza: Ed. Henriqueta Galeno.
- Camara, A. (1997). *História de Nísia Floresta*. Natal: Departamento Estadual de Imprensa.
- Castanha, A. P. (2013). *Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889*. Campinas: Navegando Publicações.
- Cordeiro, J. C. A.; Barboza, P. L. (2021). Nos embaraços da interdição: desvelando discursos acerca da mulher com a matemática. *e-Mosaicos*, 10(23).
- Cunha, U. F. C., Miranda, C. M., & Rambo, M. K. D. (2020). Mulheres nas ciências exatas e tecnologias: um olhar para a Universidade Federal do Tocantins–UFT na perspectiva de gênero. *Humanidades & Inovação*, 7(2), 276-289.

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667895

- Duarte, C. L. (2010). *Nísia Floresta*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Floresta, N. (1853). *Opusculo humanitario*. Rio de Janeiro: Typographia de M.A. Silva Lima.
- Floresta, N. (1989). *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*. São Paulo: Editora Cortez.
- Fraser, N. (2001). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In J. Souza (Org.), *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. (pp.245-282). Brasília: Editora UnB.
- Fraser, N. (2002). *Políticas feministas na era do conhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editora 34.
- Foucault, M. (1997). *Resumo dos cursos do College de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Goodson, I. F. (2015). *Narrativas em Educação: a Vida e a Voz dos Professores*. Porto: Editora Porto.
- Gorziza, A., Piltcher, A. S., & Buono, R. (2021). *Brasil tem mais docentes mulheres do que homens*. Retirado em 19 de fevereiro, 2022, de: <https://is.gd/VEZDmh>.
- Jornal O Mercantil de 1847. *Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*. Retirado em 19 de fevereiro, 2022, de: <https://www.bn.gov.br/explore/acervos/hemeroteca-digital>.
- Pinto, C. R. J. (2006). Quem tem direito ao "uso do véu"? uma contribuição para pensar a questão brasileira. *Cadernos Pagu*, 377-403.
- Polizel, A. L. Tecnologias de poder e a narrativa de si na constituição de um “corpo negro, mulher, trans”. (2018). *Diversidade e Educação*, 6(1).
- Rosa, G. R. (2012). *Transgressão e moralidade na formação de uma “matrona esclarecida”*. *Contradições na filosofia de educação nisiana*. Tese de Doutorado em Educação. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Retirado em 19 de fevereiro, 2022, de: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/GrazielaRinaldidaRosa.pdf>.
- Silva, E. M. D. (2014). *Mulheres emancipai-vos!: um estudo sobre o pensamento pedagógico feminista de Nísia Floresta*. Dissertação de Mestrado em Educação Contemporânea. Caruaru: Universidade Federal de Pernambuco. Retirado em 19 de fevereiro, 2022, de: <https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/11285/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Elizabeth%20Maria%20da%20Silva.pdf>.