



RELAÇÕES DE PODER E A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO FEMININA: DESVELANDO ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS

Lorrayne Ferreira dos Santos de Paula¹

Roseli Alves de Moura²

RESUMO

Neste trabalho, nosso objetivo é discorrer sobre as relações de poder na sociedade, as quais são também estendidas às relações de gênero, elencando a docência como profissão feminina. Por meio de levantamentos históricos bibliográficos, destacamos o acesso à educação, formação acadêmica e identidade corporal das mulheres até o século XX, principalmente, englobando as professoras que ensinavam matemática. Inicialmente, abordamos episódios do início do século XIX, momento em que surgiu a primeira lei educacional do Brasil, passando pela mudança do Império para a República e alterações legislativas e sociais no país, chegando ao século XX. Examinamos, de forma sucinta, o período de consolidação das Escolas Normais e a educação das meninas, destacando as diferenças curriculares das escolas femininas e masculinas. Por último, relacionamos as mulheres docentes da época com as relações de poder no campo social, político e profissional. Estes resultados, ainda parciais, referem-se à pesquisa de mestrado profissional em andamento, que tem como produto educacional, uma página no Instagram, já em curso, denominada *Mathematical Women* como forma de difusão de informações acerca de educação, docência, mulheres e matemática, sob a perspectiva de contextualização histórico-social.

Palavras-chave: Docência; Educação; Mulheres, História da Matemática, Relações de Poder.

INTRODUÇÃO:

A configuração de sociedade que se compôs no Brasil desde a chegada dos portugueses, se caracterizou pela prevalência de diferentes mecanismos inibidores que embargaram da população feminina a conquista de direitos, ocupação de espaços e cargos. Sob inúmeros aspectos, pela manutenção da crença de que a mulher deveria estar subordinada aos dogmas cristãos

¹ Mestranda do PPGEDUCIMAT - UFRRJ. lofsant@gmail.com

² Docente da Instituição (UFRRJ). rmoura@ufrj.br



(ARAÚJO, 1997, p.36 apud ALMEIDA, 2006, p.67), como também, ao relegar à mulher uma posição de vítima e domínio, mediante a perspectiva de que ela seria sempre a dominada *versus* o homem dominador (LOURO, 2003, p. 37).

Nosso propósito neste artigo é apresentar alguns resultados de pesquisa em Mestrado Profissional, sob uma perspectiva histórica, cuja temática relaciona-se ao acesso feminino à educação no Brasil, anteriormente abordada no trabalho de finalização de curso de graduação em Matemática. Este trabalho anterior iluminou o importante aspecto da feminização do magistério primário, processo que ocorreu no Brasil em finais do século XIX, que caracteriza o movimento no qual as mulheres passaram a ocupar as escolas normais e se tornaram docentes. Deprendendo-se da dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, neste artigo salientamos o desenvolvimento de um produto educacional, cujo intuito é deixar um legado à posteridade. Sendo assim, foi desenvolvida uma página no *Instagram* denominada *Mathematical Women*, cujo propósito é disseminar os estudos desenvolvidos e relacionados a Mulheres, Educação e História da Matemática e da Educação Matemática.

O objetivo geral da pesquisa em andamento, é fomentar discussões a respeito de como os acontecimentos e tratativas sociais foram importantes para o acesso das mulheres à educação, formação corporal e padrões sociais das professoras que ensinavam Matemática até o século XX no Brasil. Os objetivos específicos são trazer um breve percurso sobre as rédeas às quais as mulheres eram submetidas dentro das relações de gênero e colocar em pauta as formações das professoras que ensinavam matemática, singularizando as formações masculinas e femininas.

Assim, destaca-se nesta comunicação, a apresentação de alguns resultados deste trabalho, sobretudo acerca da sociedade brasileira do século XVIII e os direitos e papéis sociais das mulheres, para compreendermos como a construção social e as relações foram constituídas através de poderes



instituídos. Sob esta perspectiva, buscamos trilhar o caminho de como a ocupação do magistério primário pelas mulheres foi um processo que possui como causa as relações de poder na sociedade, tendo como consequência a formação da identidade social, cultural, e corporal da professora no século XX. A questão que nos direciona em nossa pesquisa é: será a docência uma profissão feminina ou será uma profissão construída para ser socialmente feminina?

Sabe-se que, partir da ocupação dos espaços pela parcela feminina da população, a luta por outros direitos foi também desenhada. Sobre isso, o movimento organizado no fim do século XIX, que se consolidou no século XX, inicialmente almejando o direito ao voto feminino, conhecido como Movimento Sufragista, também é objeto de nossas análises e reflexões. Contudo, nesta apresentação não adentraremos nas especificidades das mulheres pela busca de direitos e espaços, que ocorreram de forma gradual, mas consideramos relevante sinalizar que tais acontecimentos se mostram relacionados com a construção da identidade das professoras que ensinavam matemática.

Sob tais perspectivas, também buscaremos salientar a formação curricular destinadas à meninos e meninas através das Escolas Normais, formação esta que delimitava o papel social que deveria ser desempenhado por mulheres, até o momento em que elas passam a ser maioria nas instituições de ensino.

FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL E SOCIAL DA PROFESSORA NO BRASIL

Durante o período inicial da colonização brasileira, as mulheres foram proibidas de frequentar as escolas jesuítas, portanto, não sendo incluídas no processo de alfabetização determinado pelos portugueses. Mais adiante, quando lhes foi permitido tal acesso, este era restrito ou nulo, estendendo-se no



máximo aos estudos em casa ou conventos visando a vida religiosa (STAMATTO, 2002, p.2).

No século XVIII, viabilizada uma reconfiguração educacional pelas mãos de Sebastião José de Carvalho e Melo (1699,1782), conhecido como Marquês de Pombal, estruturava-se a Reforma Pombalina, também na colônia brasileira. Esta, fomentada por ideais iluministas, movimento que crescia na Europa, vislumbrava mudanças sociais e políticas. Deve-se à Reforma Pombalina alterações na política educacional relacionada às meninas, possibilitando inclusive que elas pudessem frequentar a escola, principalmente em função da ruptura com a educação jesuíta, como destacam Shigunov, Strieder e Silva (2019, p. 124). Apesar disso a escola continuava sendo um agente mantenedor dos valores cristãos, vinculando os conhecimentos de meninas à administração do lar.

Por sua vez, ao longo do século XIX, temos a predominância da educação militar, direcionada aos homens, entretanto, e as mulheres começavam a ocupar o espaço das escolas normais, sendo este o único caminho possível de estudo. Prevaecem assim, formações diferenciadas em alguns aspectos. Segundo a estudiosa Louro (1997, p. 371), ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, eram os ensinamentos destinados aos dois públicos, porém, especificamente às meninas era ensinado bordado e costura, enquanto os meninos aprendiam noções de geometria.

Com relação à educação destinada aos imigrantes e as relações sociais, cada grupo vivia sob uma perspectiva diferente. As crianças negras eram submetidas a violência em seus ambientes de trabalho e leis que alinhadas à manutenção da escravidão. Aos povos indígenas estava destinada uma educação que se pautava nas práticas dos seus grupos, com interferência da igreja nas mesmas, e presença proibida nas escolas públicas. A estudiosa Louro (1997) destaca que os imigrantes alemães, italianos, espanhóis e japoneses, conhecidos como “trabalhadores livres”, tinham propostas educativas diferentes, sendo algumas escolas para meninos e meninas muitas vezes com auxílio direto de suas regiões de origem: “As diferenças entre o sexo masculino e feminino



estavam presentes nas concepções educativas dos imigrantes — da mesma forma que determinavam, é claro, as dos luso-brasileiros” (LOURO, 1997, p.2).

O cenário que se descortinava ao longo do século XIX era a prevalência das escolas normais cada vez mais ocupadas por mulheres, que como destaca Louro (2004), a docência emerge como a sublimação da função feminina. A este processo de ocupação, Araújo (1998, apud WERLE, 2005), denomina Feminilização do Magistério Primário, que não foi um processo natural ou tão pouco de luta pela parcela feminina da população. Na realidade, foi um processo estruturado por crenças sociais de quem detinha o domínio das outras classes na sociedade.

O Brasil que se constituiu nos anos finais do novecentos para o século XX era o país que estava saindo do Império e entrando no período da República. Assim, buscamos compreender como os acontecimentos anteriores foram agentes ativos na formação da professora que atuava no século XIX e qual seria a postura ideal que a professora da educação básica deveria possuir. Discutiremos, na sequência, sob quais controles sociais viviam as mulheres, de forma geral, e como isso se ampliava para as docentes no século XX.

AS RELAÇÕES DE PODER NO SÉCULO XX

Durante muito tempo, perdurou a crença de que homens e mulheres tinham lugares fixos no meio social baseados no sexo biológico; fator determinante para que a população feminina enfrentasse dificuldades e, em alguns momentos, fosse até impedida de ter direito à educação e trabalho.

Aludindo à em Foucault, Louro (2003, p. 38) salienta quanto à importância de não considerar que, nas relações de poder, algum polo possua poder e o outro, não. Na realidade, seriam os sujeitos que exerceriam esse poder, e este teria efeito sob suas ações. Além disso, para que se efetivasse o exercício do poder, os sujeitos deveriam ser capazes de resistir, caso contrário, ter-se-ia uma relação de violência. Para Foucault, não há poder sem liberdade e sem potencial



de revolta (MAIA, 1985, p. 89 apud LOURO, 2003, p. 39). Assim, as relações de poder podem ser reflexionadas pela ótica que permite uma compreensão de que homens e mulheres se constroem socialmente por meio de ações, gestos e posturas, ou seja, o poder, para além de também constituir os corpos dóceis, induz comportamentos, e seu exercício, como salienta Louro (2003, p. 41), se estabelece *nas* relações de gênero e *para* as relações de gênero.

Para o exercício do poder *nas* relações de gênero, há um domínio dos corpos. Para que esse corpo seja utilizado da forma como se quer, não necessariamente precisa haver uma violência física, basta que sejam moldados e orientados de forma que não compreendam o controle que sofrem, não possuindo ciência de como sair desse controle. Isto quer dizer que pode ocorrer um “saber” do corpo, que não é a ciência de como é o seu funcionamento, podendo ser chamado de tecnologia política do corpo. (FOUCAULT, 1987, p.29)

As mulheres, então, teriam seus corpos, atitudes, posturas e espaços moldados através das relações de poder que eram exercidas nelas, tanto pelo Estado, quanto pelas pessoas que compunham a sociedade. Aliás, Foucault (1987, p. 30) destaca que o poder que se exerce nos corpos não é necessariamente adquirido pela classe dominante, mas sim efeito das posições estratégicas ocupadas por ela. Também é manifestado e pode ser reconduzido pelos que estão sendo dominados. Portanto, manter as mulheres como um grupo que já tinha funções e uma vocação pré-determinadas sob égide do patriarcado era uma forma de continuar sustentando suas posições de privilégios e as deixando no polo dominado. Ou seja, o exercício do poder ditava quais lugares eram femininos.

A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS QUE ENSINAVAM MATEMÁTICA (1860 – 1934): DIFERENÇAS DOS CURRÍCULOS PARA MENINOS E MENINAS

Em 15 de outubro de 1827 foi promulgada a primeira lei educacional no Brasil, determinando que as “escolas de primeiras letras” teriam configurações curriculares diferentes para meninos e meninas. Enquanto os meninos



aprendiam as operações básicas, as meninas deveriam aprender a “ler, escrever e contar” (SENADO FEDERAL, 2020). É de grande relevância destacar que este é o retrato da educação das meninas brancas daquele momento, filhas de latifundiários que apresentavam alguma influência social.

A Escola Normal da Corte, primeira Escola Normal no Brasil, foi fundada no ano de 1876, pelo Decreto de nº 6370, estabelecendo que duas fossem criadas: uma para o sexo feminino e outra para o masculino, cada uma com três anos de curso. (TANURI, 1970, p. 25 apud SALVADOR, 2014, p. 3).

Apresentando um currículo bastante superficial, a estrutura não ultrapassava o nível e o conteúdo dos estudos primários, incluindo uma formação que se restringia apenas a Pedagogia ou Métodos de Ensino. No ano 1859, foi determinada a criação de outra Escola Normal na Capital da província, possuindo o programa de estudos com três cadeiras: Primeira – língua nacional, caligrafia e pedagogia; Segunda – aritmética, álgebra até equações do segundo grau, noções de geometria; Terceira – elementos da cosmografia e noções de geografia e história. (MOACYR, 1939, p. 232 apud TANURI, 2000, p. 64)

O governo, que centralizava o poder no Brasil, só criou uma escola secundária no ano de 1837, o Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, com o objetivo de direcionamento dos homens para os assuntos que eram de controle da elite brasileira, baseada no *lycée français*, oferecendo um currículo clássico. Não havia então escolas secundárias estaduais para mulheres no país e os institutos particulares os quais foram organizados no país cujo direcionamento era para o sexo feminino, estavam muito longe de preencher essa brecha (LAMBERG, 1896, p. 59 apud HAHNER, 2010, p. 316).

No Rio de Janeiro, no ano de 1870, a cidade estava em pleno desenvolvimento por se tratar da capital do país, a taxa de alfabetização feminina em relação à masculina cresceu 29% contra 41% no ano de 1872; já em 1890, as taxas eram 44% para as mulheres e 58% para os homens. O que ocorria era um crescimento do número de mulheres sendo alfabetizadas nos centros



urbanos, o que possibilitou uma grande tentativa para que as mulheres pudessem se candidatar às vagas do magistério (HAHNER, 2011, p. 315).

Se estruturava uma preferência por professoras na Escola Normal da Corte, com a influência da presença dos positivistas e, principalmente do tenente Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Tendo sido o responsável por modificar o currículo da Escola Normal em 1881, calcado em ideias positivistas, Benjamin Constant foi diretor da Escola Normal do Rio, posteriormente, onde exercia também papel de professor de Matemática. Para os positivistas, as mulheres apresentavam uma inferioridade orgânica e intelectual, porém, entendiam que a moral feminina era superior. Mediante tais pressupostos, também pregavam que a docência era uma profissão feminina e por notarem que o número de meninas era maior que o de meninos, achavam difícil que homens fossem atuar como professores primários. (HAHNER, 2011, p. 471)

Assim, os cursos passaram a ser estruturados conforme os estudos das disciplinas propriamente ditas, apresentando também a diferença das formações de meninos e meninas:

Língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para os alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos). (BRASIL, 1879, Art 3 apud TANURI, 2000, p. 67)

A Escola Normal da Corte, referência neste artigo, passou por mudanças estruturais e de nomenclatura. Em sua inauguração, recebeu o nome de Escola Normal da Corte (1880 a 1889), depois, Escola Normal do Distrito Federal (1889 a 1932), se seguindo como: Instituto de Educação (1932 a 1960), Instituto de Educação da Guanabara (1960 a 1975), Instituto de Educação do Rio de



Janeiro (1975 a 1990) e Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro (a partir de 1997) (SALVADOR, 2014, p. 4).

A ocupação das Escolas Normais pelas meninas indicava que elas seriam as professoras das Escolas Primárias no Brasil, sendo assim, responsável por ensinar Matemática, papel antes desempenhado por homens. Segundo Hahner (2011, p. 472) “No Rio de Janeiro, em 1872, as mulheres representavam um terço do professorado, e essa cifra dobrar-se-ia até o começo do século XX; em 1906, as mulheres compreenderiam 70% dos professores da capital.”

A visão social a respeito das mulheres ocupando os espaços educacionais foi se alterando de maneira que, se a mulher instruída era algo temido pela sociedade, essa instrução começou a ser desejável, sob a condição de que fosse regulamentada e dirigida no sentido de não oferecer riscos sociais, ou seja, como salienta Almeida (2008, p. 147), a mulher continuava sendo limitada aos conhecimentos que poderia adquirir.

Mediante tais concepções, entendemos que, mesmo depois de algumas mudanças sociais e legislativas, não era visto positivamente que as mulheres pudessem alçar voos muitos longos ao ponto de alcançarem lugares de mais prestígio que homens. Assim, observa-se que a docência foi sofrendo diversas alterações para ser ratificada, sob uma perspectiva social, como uma profissão feminina, passando a ter menor remuneração, com possibilidades limitadas de ascendência profissional e com a ideia subliminar, e muitas vezes explícita, do cuidado com os discentes; papel que somente seria executado com maestria pelas mulheres, segundo a cultura daquela época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência do século XVIII foi se estruturando através de crenças religiosas que se estendiam também a Leis para que os corpos femininos



(através da definição biológica) se mantivessem sob as rédeas das relações do poder do lado dominado, sem muitas chances de uma revolta, constituindo assim uma violência, definido por Foucault.

Apesar das dificuldades, o século XIX se constitui de maneira um pouco diferente para este grupo. A partir do momento em que houve movimentos sociais que indagaram e problematizaram esse local de “dominado”, as mudanças começaram a se fomentar na sociedade. Contudo, a educação feminina, mesmo autorizada legalmente, se pautava em ter como objetivo a crença das mulheres como cuidadoras, estendendo essa filosofia para a função da professora primária. Aspectos políticos, sociais e sexistas colaboraram para tal ocupação, tendo como consequência o que ficou conhecido como Feminização do Magistério Primário.

Do Império à República, chegando ao século XX e passando pela ideia do progressismo republicano, a docência continuava sendo desvalorizada social e financeiramente, todavia, instaurava-se paulatinamente, mais incentivos para que as meninas nela permanecessem. Do acesso somente à educação para o lar, ao acesso restrito à matemática e posteriormente dominando a docência da Educação Básica, viabilizava-se o ensino de Matemática para outras meninas e meninos.

Em linhas gerais, essas fases, traçadas pelas Escolas Normais, se mostram trajetórias percorridas pelas professoras até conseguirem formar suas identidades como docentes, bem como identidades forjadas de todas as disciplinas, inclusive a Matemática. As estruturas curriculares e a organização do sistema escolar propiciaram e incentivavam essa conjuntura, de forma que mulheres acreditassem que ali era o seu lugar, com uma noção de valor do trabalho desassociada de uma existência profissional e acadêmica *per se*, mas vinculada à uma função social e biológica de gestora familiar e progenitora.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA, Jane Soares de. A destinação das mulheres para educar meninos e meninas: como são construídos os paradoxos históricos. **Educação e Linguagens**, [s. l.], ano 11, ed. 18, p. 136-148, jul-dez 2008. DOI <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v11n18p136-148>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/111#:~:text=Por%C3%A9m%2C%20a%20ocupa%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino,acerca%20do%20desempenho%20dessa%20profiss%C3%A3o>. Acesso em: 20 maio 2022.

_____. Mulheres na Educação: Missão, Vocação e Destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 2ª. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006. v. Único, cap. 2, p. 59-102. ISBN 978-85-7496-105-1

ALVES, Ana Carla Farias; ALVES, Ana Karina da Silva Alves. **As trajetórias e lutas do movimento feminista no Brasil e o protagonismo social das mulheres**. IV Seminário CETROS: Neodesenvolvimentismo, Trabalho e Questão Social, Ceará, Fortaleza, p. 113-121, 5 jun. 2022. Disponível em: http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/69-17225-08072013-161937.pdf. Acesso em: 1 maio 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão de Identidade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. 109 p. ISBN SBN 978-85-200-1371-7.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, p. 367-383, mar/abr 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/r3mTrDmrWdBYKZC8CnwDDtq/abstract/?lang=pt#:~:text=Relations%20of%20power%20in%20Michel%20Foucault%3A%20theoretical%20reflections&text=Este%20artigo%20baseia%20se%20em,formas%20de%20for%C3%A7a%20e%20disciplina>. Acesso em: 21 abr. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987. 349 p. v. 1. ISBN 85.326.0508-7. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

HAHNER, Juner E. Escolas mistas, escolas normais: A coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 467-474, maio-agosto 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/JMnCZPDYwLMHfDMD94HfWyC/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2022.

_____. A escola normal, as professoras primárias e a educação feminina no Rio de Janeiro no fim do século XIX. **Revista Gênero**, Niterói, v. 10, ed. 2,



p. 313-332, 2010. DOI <https://doi.org/10.22409/rg.v10i2.29>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/30882>. Acesso em: 16 maio 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 184 p. v. 1. ISBN 85.326.1862-6.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (org). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: contexto, 1997. P.443-481.

MENUCCI, Julia Monfardini. Movimento sufragista e a conquista do voto feminino no Brasil. **Unijuí**, [s. l.], 2018. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/conabipodihu/article/download/9326/7996/38908>. Acesso em: 21 abr. 2022.

PORTELA, L. N. S. A Educação Feminina no Espírito Santo do século XIX. **Revista Ágora**, [S. l.], n. 26, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/16878>. Acesso em: 22 maio. 2022.

RIBEIRO, Diana; NOGUEIRA, Conceição; MAGALHÃES, Sara Isabel. As ondas feministas: continuidade e descontinuidade no movimento feminista brasileiro. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, Porto, Portugal, p. 57-76, 2021. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/136148>. Acesso em: 2 maio 2022

SALVADOR, Marcelo Ferreira Martins. A Aritmética na Escola Normal do Distrito Federal: 1890-1946. **XIX EBRAPEM**, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015. Disponível em: https://www.ufjf.br/ebrapem2015/files/2015/10/gd5_marcelo_salvador.pdf. Acesso em: 19 maio 2022.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **Escola normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores**. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2996992-Escola-normal-o-projeto-das-elites-brasileiras-para-a-formacao-de-professores.html>. Acesso em: 31 mai 2022.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglezias. Marques de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira. **Histed Br: Navegando pela história da Educação Brasileira**, [s. l.], 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SENADO FEDERAL (Brasil). Agência Senado. Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos. **Senado Federal**. 65. ed. [S. l.], 2 mar. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do->



imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura.
Acesso em: 28 abr. 2022.

SHIGUNOV NETO, A., STRIEDER, D.M., & SILVA, A.C. da. (2019). A reforma pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII. **Tendências Pedagógicas**, 33, 117-126. Disponível em: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2019.33.009> doi: 10.15366/tp2019.33.009. Acesso em: 5 abr 2022.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910). Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN. II **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2002. Disponível em: <https://www.tjrj.jus.br/documents/10136/3936242/a-mulher-escola-brasil-colonia.pdf> . Acesso em: 13 abr 2022.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira Educação**, [s. l.], n. 14, p. 61-89, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2022.

TCHERTKOV, V. P. *et al.* **Materialismo Dialético**. Moscou, URSS: Editorial Vitória Ltda, 1955. 783 p.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Caderno e Pesquisa**, [s. l.], v. 35, ed. 126, p. 609-634, set-dez 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ry6Fzg8Qxt7ZCHtFTtk7Hkj/?format=pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.