



COLOMBIA
Personajes



Soledad Acosta de Samper

1831-1913

500
AÑOS





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANE RAQUEL SANTANA DE LIMA

**EDUCAÇÃO PARA MULHERES E PROCESSOS DE DESCOLONIZAÇÃO DA
AMÉRICA LATINA NO SÉCULO XIX: NÍSIA FLORESTA E SOLEDAD
ACOSTA DE SAMPER**

BELÉM-PARÁ

2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANE RAQUEL SANTANA DE LIMA

**EDUCAÇÃO PARA MULHERES E PROCESSOS DE DESCOLONIZAÇÃO DA
AMÉRICA LATINA NO SÉCULO XIX: NÍSIA FLORESTA E SOLEDAD
ACOSTA DE SAMPER**

Tese apresentada como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Sônia Maria da Silva Araújo.

BELÉM-PARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Lima, Adriane Raquel Santana de, 1978-
Educação para mulheres e processos de descolonização
da América Latina no século XIX: Nísia Floresta e
Soledad Acosta de Samper / Adriane Raquel Santana de
Lima. - 2016.

Orientadora: Sônia Maria da Silva Araújo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém,
2016.

1. Educação feminina - América Latina. 2.
Sociologia educacional - América Latina. 3.
Descolonização - América Latina. 4. Floresta,
Nísia, 1810-1885. 5. Acosta de Samper, Soledad,
1833-1913. I. Título.

CDD 22. ed. 370.82098

ADRIANE RAQUEL SANTANA DE LIMA

**EDUCAÇÃO PARA MULHERES E PROCESSOS DE DESCOLONIZAÇÃO DA
AMÉRICA LATINA NO SÉCULO XIX: NÍSIA FLORESTA E SOLEDAD
ACOSTA DE SAMPER**

Banca Examinadora

Sônia Maria da Silva Araújo – Orientadora
Doutora em Educação
Universidade Federal do Pará – UFPA

Adelia Maria Miglievich Ribeiro – Examinadora Externa
Doutora em Sociologia e Antropologia
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França – Examinadora Externa
Doutora em Educação
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Lúcia Isabel da Conceição Silva – Examinadora Interna
Doutora em Psicologia
Universidade Federal do Pará – UFPA

Cesar Augusto Castro – Examinador Interno
Doutor em Educação
Universidade Federal do Pará – UFPA

Ivany Pinto Nascimento – Suplente
Doutora em Psicologia da Educação
Universidade Federal do Pará – UFPA

Data de aprovação: __/__/____

Esse trabalho é dedicado para as duas mulheres da minha vida:
minha mãe Iracema e minha filha Anabela, duas lindas pessoas que, de maneiras
diferentes, ensinaram-me a entender melhor a condição de ser mulher.
Minha mãe instigou minha coragem em questionar determinadas imposições
machistas e minha filha me inspira todos os dias na utopia possível de um mundo mais
justo para as mulheres.

Esse trabalho também é dedicado a todas as mulheres que lutam para a superação da
invisibilidade histórica das mulheres.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe querida, Georgina Iracema Ferreira Santana, por todo apoio e incentivo aos meus estudos; a meus irmãos Alessandro e Anderson, que sempre estiveram do meu lado.

Agradeço com carinho incomensurável o apoio e o companheirismo cotidiano do atencioso e amoroso João Colares da Mota Neto, que com paciência e atenção dedicou parte do seu tempo para realizar as leituras desse trabalho e que sem seu apoio a finalização desta pesquisa seria mais difícil.

Aos meus filhos, Gabriel e Anabela, que me ensinaram a organizar o tempo, a dividir sentimentos e atenção para não abandonar meus sonhos e que com a sabedoria de criança me ensinam a ser uma pessoa melhor.

A meus queridos sogro e sogra, pessoas por quem tenho imenso carinho e respeito.

À querida orientadora Prof^a. Dr^a. Sônia Maria da Silva Araújo, que com os diálogos teóricos e com grande reflexão de vida contribuiu na minha formação acadêmica e pessoal, apresentando novos e desafiadores caminhos teóricos e metodológicos na pesquisa em história da educação.

Às professoras e ao professor que participaram de minhas bancas de qualificação e defesa de tese, pelas significativas contribuições ao estudo: Adelia Maria Miglievich Ribeiro, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França, Lúcia Isabel da Conceição Silva e César Augusto Castro.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, que contribuíram direta e indiretamente para minha formação, meus sinceros agradecimentos.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, especialmente da linha Educação, Cultura e Sociedade.

Aos grupos de pesquisa “José Veríssimo e o Pensamento Educacional Latino-Americano” e “Constituição do Sujeito, Cultura e Educação”, da UFPA, por acolherem este estudo no interior de suas linhas de investigação.

À querida amiga Rachel Abreu, pelas maravilhosas conversas sobre mulheres atravessadas por seus sentimentos. Conversas sempre acompanhadas de deliciosos cafés e que renovavam minhas forças para a continuidade dessa pesquisa.

Ao Prof. Dr. Alejandro Álvarez Gallego, pela atenção e acolhida na Universidad Pedagógica Nacional – Colômbia, durante o estágio de doutoramento sanduíche.

Aos funcionários da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, que com toda atenção e gentileza me orientaram no levantamento bibliográfico das obras de Nísia Floresta.

À Biblioteca Nacional de Colombia, que disponibilizou os jornais e os manuscritos de Soledad Acosta de Samper, e à Biblioteca Luis Angel Arango, onde passei longas manhãs fotografando as obras raras de Soledad Acosta, agradeço a atenção e o carinho de suas equipes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio à realização do doutorado sanduíche, por meio do seu Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE, e pela concessão de bolsa de doutorado no ano final do curso.

À Secretaria de Educação do Estado do Pará, pela liberação das minhas atividades profissionais, o que possibilitou me dedicar totalmente a esse curso de doutoramento.

Todos os brasileiros, qualquer que tenha sido o lugar de seu nascimento, têm iguais direitos à fruição dos bens distribuídos pelo seu governo, assim como à consideração e ao interesse de seus concidadãos.

(FLORESTA, 1989, p.37)

En todas las historias que hasta ahora se han escrito, sólo vemos la historia de la parte masculina de la humanidad, y en ellas se pasa por alto casi que siempre la parte á veces importantísima que ha tenido la mujer, directa ó indirectamente, en el progreso ó la ruina de las sociedades.

(SAMPER, 1878, p.03)

A mulher de cor iniciante é invisível no mundo dominante dos homens brancos e no mundo feminista das mulheres brancas, apesar de que, neste último, isto esteja gradualmente mudando(...). Nós falamos em línguas, como os proscritos e os loucos. Porque os olhos brancos não querem nos conhecer, eles não se preocupam em aprender nossa língua, a língua que nos reflete, a nossa cultura, o nosso espírito. As escolas que frequentamos, ou não frequentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia.

(ANZALDÚA, 2000, p.229)

RESUMO

LIMA, Adriane Raquel Santana de. *Educação para mulheres e processos de descolonização da América Latina no século XIX: Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper*. 2016. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

Este estudo analisa a concepção de educação para mulheres em escritos das autoras Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper, relacionando esta concepção de educação com o processo de descolonização da América Latina. A pesquisa parte da questão investigativa: qual a concepção de educação para as mulheres presente nos escritos da brasileira Nísia Floresta (1810-1885) e da colombiana Soledad Acosta de Samper (1833-1913), e como esta concepção se articula ao contexto histórico de descolonização do continente latino-americano? Apresenta como objetivo central analisar a concepção de educação para mulheres presente nos escritos de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper, compreendendo como este pensamento se articula ao contexto histórico de descolonização da América Latina. Trata-se, metodologicamente, de uma tese teórica, baseada nos pressupostos analíticos da história cultural e da história comparada do pensamento social latino-americano. As fontes são constituídas pelos escritos de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper, especialmente aqueles que possuem relação direta e indireta com o tema educacional. Os resultados confirmam a hipótese de pesquisa inicialmente levantada, qual seja, a de que os escritos sobre educação de Nísia Floresta, no Brasil, e Soledad Acosta de Samper, na Colômbia, são dois modelos de produção intelectual latino-americana que colocam em debate a formação educacional da mulher em estreita relação com os movimentos políticos de descolonização do continente sul-americano. Os escritos destas autoras constituem um pensamento fronteiriço que emerge na densa e secular trama da decolonialidade na América Latina. Nísia e Soledad são indiscutivelmente escritoras que desafiaram o seu tempo, pois refletiram sobre as condições de opressão a que estavam submetidas as mulheres latino-americanas, bem como os negros e os índios, produzindo fissuras na história. Além disso, ambas propuseram uma educação pautada nas necessidades reais de independência de seus países, destacando uma educação para as mulheres como um direito, o que refutava o discurso hegemônico da incapacidade intelectual das mulheres para aprender e construir conhecimento científico.

Palavras-chave: Educação para as mulheres. Nísia Floresta. Soledad Acosta de Samper. Descolonização. América Latina.

ABSTRACT

LIMA, Adriane Raquel Santana de. *Education for women and decolonization processes in Latin America in the nineteenth century: Nísia Foresta and Soledad Acosta de Samper*. 2016. 257f. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

This study analyzes the concept of education for women in writings of authors Nísia Foresta and Soledad Acosta de Samper, relating this concept of education with the decolonization process in Latin America. The research part of the investigative question: what is the concept of education for women present in the writings of the Brazilian Nísia Foresta (1810-1885) and the Colombian Soledad Acosta de Samper (1833-1913), and how this concept is linked to the historical context of decolonization of Latin American continent? It presents as a central objective to analyze the concept of education for women present in the writings of Nísia Foresta and Soledad Acosta de Samper, understanding how this thought is linked to the historical context of decolonization of Latin America. Methodologically, it is a theoretical thesis, based on analytical assumptions of cultural history and comparative history of Latin American social thought. The sources are constituted by the writings of Nísia Foresta and Soledad Acosta de Samper, especially those who are directly and indirectly related to the educational theme. The results confirm the research hypothesis initially raised, namely, that the writings on education of Nísia Foresta, in Brazil, and Soledad Acosta de Samper, in Colombia, are two models of Latin American intellectual production that put in debate the educational formation of woman in close relationship with the political movements of decolonization of the south American continent. The writings of these authors are a border thinking that emerge in the dense and secular plot of decoloniality in Latin America. Nísia and Soledad are undoubtedly writers who challenged her time, because they reflected about the conditions of oppression that Latin American women were subjected, as well as blacks and Indians. In addition, both proposed an education based on the real needs of independence of their countries, emphasizing education for women as a right, which refuted the hegemonic discourse of intellectual inability of women to learn and build scientific knowledge.

Keywords: Education for women. Nísia Floresta. Soledad Acosta de Samper. Decolonization. Latin America.

RESUMEN

LIMA, Adriane Raquel Santana de. *Educación para mujeres y procesos de descolonización de América Latina en el siglo XIX: Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper*. 2016. 257f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

Este estudio analiza la concepción de educación para mujeres en los escritos de las autoras Nísia Floresta y Soledad Acosta de Samper, relacionando esta concepción de educación con el proceso de descolonización de América Latina. La investigación parte de la pregunta: ¿Cuál es la concepción de educación para mujeres presente en los escritos de la brasileña Nísia Floresta (1810-1885) y de la colombiana Soledad Acosta de Samper (1833-1913), y cómo esta concepción se vincula con el contexto histórico de descolonización del continente latinoamericano? El objetivo central es analizar la concepción de educación para mujeres presente en los escritos de Nísia Floresta y Soledad Acosta de Samper, comprendiendo cómo este pensamiento está ligado al contexto histórico de descolonización de América Latina. Es, metodológicamente, una tesis teórica, basada en supuestos analíticos de la historia cultural y la historia comparativa del pensamiento social latinoamericano. Las fuentes están constituidas por los escritos de Nísia Floresta y Soledad Acosta de Samper, especialmente aquellos que están directa e indirectamente relacionadas con el tema educativo. Los resultados confirman la hipótesis de investigación inicialmente planteada, a saber, que los escritos sobre educación de Nísia Floresta, en Brasil, y de Soledad Acosta de Samper, en Colombia, son dos modelos de producción intelectual latinoamericana que ponen en debate la formación educacional de la mujer en estrecha relación con los movimientos políticos de descolonización del continente sudamericano. Los escritos de estas autoras son un pensamiento fronterizo que surge en el denso y secular tejido de la decolonialidad en América Latina. Nísia y Soledad son, indudablemente, escritoras que desafiaron a su tiempo, ya que reflejaron sobre las condiciones de opresión a que las mujeres de América Latina fueron sometidas, así como los negros y los indios. Además, ambas propusieron una educación basada en las necesidades reales de la independencia de sus países, haciendo hincapié en la educación para las mujeres como un derecho, lo que refutaba el discurso hegemónico de la incapacidad intelectual de las mujeres para aprender y construir conocimiento científico.

Palabras clave: Educación para mujeres. Nísia Floresta. Soledad Acosta. Descolonización. América Latina.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	15
2.	TRAMA METODOLÓGICA	31
2.1.	O ENCONTRO DA PESQUISADORA COM O TEMA: SUA RELEVÂNCIA E RELAÇÃO COM OUTRAS PESQUISAS	31
2.2	MÉTODO, FONTES E ANÁLISE.....	39
3.	NÃO SOMOS UMA, SOMOS DIVERSAS: POR UMA EPISTEMOLOGIA DAS MULHERES DO SUL.....	57
3.1.	O PENSAMENTO DAS MULHERES COMO UMA FENDA HISTÓRICA NECESSÁRIA: O CANSAÇO E A CORAGEM DAS MULHERES.....	61
3.2.	A COLONIZAÇÃO DE TERRAS, CORPOS E SEXO: O GÊNERO COMO UMA CATEGORIA HISTÓRICA DE RELAÇÃO DE PODER.....	79
4.	A EDUCAÇÃO EM NÍSIA FLORESTA: AS MULHERES COMO SUJEITOS DE DIREITOS.....	104
4.1.	A VIDA QUE É MINHA E NÃO PODERIA SER VIVIDA POR OUTRA: NÍSIA FLORESTA E OS DESAFIOS DE SER UMA MULHER ESCRITORA.....	106
4.2.	AS INFLUÊNCIAS TEÓRICAS DE NÍSIA FLORESTA: AVANÇO E PERMANÊNCIA.....	117
4.3.	UMA ESCOLA QUE ALARGUE OS ESPARTILHOS: EDUCAÇÃO PARA AS MULHERES EM NÍSIA FLORESTA.....	134
5.	AS MULHERES E A EDUCAÇÃO INTELLECTUAL E PROFISSIONAL: CONTRIBUIÇÕES DE SOLEDAD ACOSTA	

	DE SAMPER.....	155
5.1.	A MULHER NÃO EXISTE NO INTERVALO DA HISTÓRIA: VIVÊNCIAS E RUPTURAS DE UMA ESCRITORA COLOMBIANA.....	158
5.2.	TRANSGRESSÕES E PERMANÊNCIAS NO PENSAMENTO SOCIAL DE SOLEDAD ACOSTA DE SAMPER.....	173
5.3.	EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA DA MULHER.....	189
6.	A EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE DESCOLONIZAÇÃO DA AMÉRICA LATINA: UM DIÁLOGO ENTRE NÍSIA FLORESTA E SOLEDAD ACOSTA DE SAMPER.....	199
6.1.	O LEGADO DE NÍSIA FLORESTA E SOLEDAD ACOSTA DE SAMPER PARA A EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO CONTINENTE LATINO-AMERICANO.....	201
6.1.1.	Colonização, Modernidade e Independência.....	201
6.1.2	Educação e Gênero	209
6.2.	A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A DESCOLONIZAÇÃO DE GÊNERO NA AMÉRICA LATINA.....	213
6.2.1.	Mulheres do Terceiro Mundo, Mulheres Mestiças: Por Glória Anzaldúa.....	216
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	236
	FONTES E REFERÊNCIAS.....	242
	ANEXOS	251

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	DISSERTAÇÕES DE MESTRADO COM TEMÁTICAS AFINS (2008-2012)	34
QUADRO 2	TESES DE DOUTORADO COM TEMÁTICAS AFINS (2008-2012)	35
QUADRO 3	ENTRECRUZAMENTO DE DESCRITORES	37
QUADRO 4	TÍTULOS, EDIÇÕES PUBLICADAS E REEDITADAS	108
QUADRO 5	SOLEDAD ACOSTA DE SAMPER – OBRAS ANALISADAS	169
QUADRO 6	SOLEDAD ACOSTA DE SAMPER – OBRAS ANALISADAS	171

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	CONSTITUIÇÃO RIO NEGRO	157
FIGURA 2	MEMÓRIA DA INFÂNCIA	164
FIGURA 3	SEÇÃO MORAL	174
FIGURA 4	SEÇÃO RELIGIOSA	175

1. INTRODUÇÃO

“Se te pareço noturna e imperfeita
Olha-me de novo. Com menos altivez.
E mais atento”
(Hilda Hilst)

É na inspiração dos versos de Hilda Hilst que buscamos a reflexão inicial para esclarecer a escolha desta temática sobre a concepção de educação elaborada por mulheres escritoras¹ latino-americanas do século XIX e elegemos duas delas, a brasileira Nísia Floresta e a colombiana Soledad Acosta de Samper. Com esses versos de Hilst, procuramos também “costurar” as nossas primeiras incursões no campo da epistemologia feminista. O objeto nos pede, antes de tudo, a busca constante por nos libertarmos da estrutura e da lógica de uma ciência que histórica e hegemonicamente tem se apresentado como masculina, centrada em valores patriarcais e numa cultura de dominação, como bem expressa o verso “*se te pareço noturna e imperfeita*” de Hilst, traduzindo o universo da exclusão e do não entendimento das mulheres perpetrado pelo pensamento patriarcal fortemente inscrito na ciência moderna.

Assim, pedimos licença a Hilst para estender tal aparência de imperfeição e de obscurantismo para todas as mulheres que foram condenadas na história da humanidade às pechas de imperfeita, feiticeira, incompleta, demoníaca, dentre outros estereótipos que engendraram, no plano simbólico, a exclusão das mulheres também observada no plano das relações materiais. A igreja² e a ciência moderna ocidental, para citar apenas duas das mais importantes instituições sociais, foram ao mesmo tempo instituídas e instituintes do patriarcado, da imposição às mulheres de um sentimento de inferioridade, de um “ser menos”.

As mulheres, para a igreja, como sabemos, têm sido vistas como seres que deveriam *servir* aos homens, sendo estes os seres “completos” e “pensantes”, “perfeitos” e “diurnos”, se quisermos usar antinomias aos versos de Hilst, e as mulheres

¹ Neste estudo darei preferência ao termo “mulheres escritoras”, ao invés de “literatura feminina” ou “escrita feminina”, por considerar que é o que melhor representa a temática abordada, englobando os escritos de mulheres latino-americanas sobre educação no século XIX e ressaltando a escrita como ato de liberdade. Ou seja, ao invés de darmos exclusividade para os escritos – a literatura como produto cultural –, queremos enfatizar as agentes, as mulheres, como protagonistas desta escrita.

² Neste texto, quando utilizamos o termo “igreja”, referimo-nos, sobretudo, ao caráter institucional das religiões cristãs dominantes do mundo ocidental.

meramente um apoio para seus maridos, filhos e pais. A igreja destinava às mulheres um papel de subordinação total aos homens, subsumidas no seu direito de pensar e existir enquanto sujeitos.

Estas “costuras” são feitas no sentido de provocar um olhar outro sobre as mulheres, assim como Hilst, que nos pede “*olha-me de novo. Com menos altivez e mais atento*”. E, assim como estendemos seu retrato do obscurantismo a todas as mulheres excluídas na história da humanidade, também ampliamos o pedido de Hilst de um novo olhar para todas as mulheres, especialmente, para as mulheres do hemisfério Sul, colonizadas em seus corpos e desejos.

Entendemos que este novo olhar, menos altivo e mais atento, implica questionar a forma histórica de produção de uma ciência do alto, do topo da hierarquia masculina, uma ciência engendrada por uma racionalidade fria e distante da subjetividade humana, uma ciência racionalista e excludente, que teve seu legado centrado no exclusivismo dos homens, brancos e europeus como os seres pensantes por excelência, e até por “natureza”. É como destaca Wallerstein (2000) em sua obra “O albatroz racista”³, na qual afirma que o albatroz é o “outro” (negros, mulheres, indígenas, deficientes e qualquer pessoa fora do padrão do homem branco europeu): “*que se nos abriu em terras estranhas e longínquas. Morto, pendurado em volta do nosso pescoço, ele é toda a nossa herança de arrogância e de racismo. E vivemos obcecados por ele, incapazes de encontrar a paz*” (WALLERSTEIN, 2000, p.05). E o autor segue afirmando que a produção do conhecimento depende do direcionamento do debate em reconstruir ou criar um sistema histórico diferente e que esteja para além do racismo e do machismo violento que perversamente afeta o mundo.

No plano epistemológico, esta tese, em direção à superação de uma teoria racista e machista do mundo, que rondou (e ainda ronda) a produção intelectual do ocidente, segue no caminho que Wellerstein, em 2002, já identificava no chamado terceiro mundo, isto é:

A firme recusa, por parte de um grande número de estudiosos e de muitas outras pessoas, em aceitar que se marginalizem sistemas e valores alternativos, fato que tem vindo a ser reforçado pela (re)descoberta de que há irracionalidades muito substantivas incrustadas no pensamento racional moderno (WALLERSTEIN, 2002, p.122).

³ Conferência proferida na Universidade de Viena em 09 de março de 2000.

É diante do questionamento sobre a centralidade e a hierarquia do conhecimento moderno que se propõe, hoje, uma ciência descentralizada, um pensamento que possa compreender e dialogar com as mais variadas formas de cultura, sem eleger culturas e/ou populações superiores e inferiores, mas que possa compreender as diferentes maneiras de atribuir sentidos e significados ao mundo. E é por meio da cultura que melhor podemos perceber uma mudança geral e significativa nas condições de nossa vida em comum (WILLIAMS, 2011), ou seja, a cultura modifica e institui formas outras de vida no âmbito particular e geral da vida cotidiana. O autor é atento a peculiaridade do conceito de cultura, percebida não como epifenômeno ou experiência secundária em face das relações econômicas, mas como uma dimensão interdependente da vida cotidiana e das pessoas comuns, apresenta-nos a noção de estrutura de sentimento (RIBEIRO-MIGLIEVICH, 2015) .

Neste sentido, é conveniente despir-se das posturas conservadoras e continuar o movimento de criação de histórias diferenciadas, em especial, em relação às mulheres e a sua participação na história da sociedade. Desta maneira, ao escrever este trabalho, pedimos mais uma vez licença, porém, desta vez, para os intelectuais homens – sejam os que por séculos não reconheceram nas mulheres a capacidade de produzir conhecimento e assim as excluíram e inferiorizaram, sejam os da contemporaneidade, que ainda que possam reconhecer a importância e o direito das mulheres em contribuir na construção do conhecimento, não conseguem dar conta da dimensão de negação a qual foram submetidas as mulheres, negação que afeta o ser mulher de maneira externa e interna, objetiva e subjetiva, e que por identificação ou condição de gênero partilhada por outra mulher, que pode melhor expressá-lo.

É diante da negação, da exclusão e do silenciamento histórico e epistemológico imposto às mulheres que este trabalho se propõe a ouvir e, com outro olhar, como propõe Hilst, ver e contribuir com os estudos feministas, questionando a dominação masculina no campo epistemológico, histórico, social e pedagógico. É um grande desafio pretender reescrever a história por um olhar outro, procurando entender o silêncio, as emoções e os sentimentos que cercavam a subjetividade das mulheres do século XIX. Porém, é necessário correr o risco de reescrever essa parte da história que foi duramente negada. Para Perrot (2008, p.16) “*escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que estavam confinadas*”.

A escritora peruana Sara Beatriz Guardia (2007) considera que não se trata apenas de estudar ou reviver um simples passado, mas de reescrever a história por meio dos escritos de mulheres. Neste estudo, a atenção centra-se nas mulheres do Sul global (América Latina, particularmente), interpretando, como já mencionado, seus silêncios e aquilo que criticaram na cultura tradicional, como uma forma de questionar a centralidade do discurso falocêntrico, branco e eurocêntrico, assumindo a identidade de mulher latino-americana como sujeito social, cultural e produtor do conhecimento. É o desafio de tornar evidente que apesar da história oficial, existem outras histórias, outras visões e leituras sobre os mesmos acontecimentos. E, dessa forma, acreditamos que seria limitação eleger uma única voz, uma única estrutura histórica e uma única leitura.

Isto nos leva a indagar o lugar da mulher na história, na produção do conhecimento cultural, social e político do século XIX na América Latina. Por que a mulher foi subtraída ou subalternizada na história? Que diferenças existem entre o feminismo latino-americano e o europeu/norte-americano? Podemos falar de um mesmo feminismo? Devemos falar na mulher, no singular, ou nas mulheres, no plural? Essas indagações são fundamentais para situar a linha teórica que escolhemos para abordar as mulheres latinas, chicanas ou mestiças. Procuramos, por meio delas, situar o lugar que esta pesquisadora, estudante e também mulher produz suas reflexões.

A história das mulheres é, de certa forma, um campo de estudo recente nas ciências humanas. Segundo Perrot (2008), só foi possível pensar numa história das mulheres a partir dos anos 1970, quando as ciências humanas experimentam a crise dos sistemas de pensamento (marxismo, estruturalismo), bem como com a participação das mulheres no campo político mais amplo e a efetiva presença das mulheres nas universidades, especialmente, nos estudos sociológicos. Esses fatores levaram à produção e à criação de formas outras de interpretar a história.

É somente a partir daí que podemos vislumbrar o nascimento de uma história das mulheres, acontecendo, ao mesmo tempo, dentro e fora da história oficial. Dentro, por ser o mesmo período de grandes acontecimentos históricos, marcantes na transformação da sociedade; mas também fora da história oficial, porque não houve essa preocupação em registrar e legitimar o papel social, cultural e político desenvolvido pelas mulheres. Assim, não se trata de defender a existência de duas histórias separadas

(um das mulheres e outra dos homens), mas de refletir sobre acontecimentos históricos que não necessariamente foram analisados pela mesma lente historiográfica.

Neste sentido, o presente estudo procura desenhar um caminho que possibilite uma releitura de uma parte da história da educação latino-americana⁴, considerando o prisma da diferença de gênero, de cultura e de etnia na construção da escrita da história, e enfatizando as narrativas e concepções depreendidas a partir de escritos de mulheres até então desconsideradas e até mesmo invisibilizadas pela história oficial da educação. Ao olhar para esta produção, sem deixar de considerar seus mais variados sentidos, significados e temáticas, perscrutaremos, fundamentalmente, a ideia de educação nela presente.

As palavras escritas, aqui, são vistas como uma produção que pode tornar visíveis às mulheres, rompendo com o silêncio histórico a que foram submetidas e dando visibilidade aos seus gritos, às suas reivindicações e aos seus questionamentos. Ainda de acordo com a historiadora Michelle Perrot (2008), as mulheres foram confinadas ao silêncio profundo da história da humanidade, destinadas à obscuridade ou até mesmo colocadas à margem das produções, do tempo e dos acontecimentos socioculturais. Para ela, as mulheres foram postas no silêncio de um mar abissal, como também já nos lembrou Hilst, na citação que introduz este texto. Todavia, trata-se de um silêncio inquieto, ansioso e cheio de movimentos e envolvimento de todas as ordens humanas. Um silêncio que não significou ausência de voz, e que, ainda que não raro utilizando de pseudônimos, as mulheres procuraram registrar em forma de folhetins, em artigos de jornais, de revistas e nos diários mais íntimos as variadas formas de leitura e questionamento da sociedade.

O silêncio é um mandamento, segundo Perrot (2008), retirado através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento; silêncio das mulheres na igreja ou no templo; maior ainda na sinagoga ou na mesquita, onde elas não poderiam nem mesmo penetrar na hora das orações. Silêncio nas assembleias políticas povoadas de homens que as tomam de assalto com sua eloquência masculina. Para Perrot (2008), a invisibilidade e o silêncio das mulheres foram e são

⁴ As autoras que estão sendo analisadas nessa pesquisa tratam da educação a sujeitos negados (mulheres, negros e indígenas). É por essa razão que consideramos a perspectiva da diferença como fundamental para demarcar o presente estudo.

necessários para manter uma dada ordem social, garantindo a manutenção do *establishment* e a divisão da sociedade por gênero.

Por outro lado, romper com a invisibilidade das mulheres, ouvir seus sons ou ler seus escritos, portanto, colocá-las no centro do acontecer histórico, é abalar as estruturas sociais fincadas no sentimento patriarcal, o que causa medo aos que têm privilégios nesta sociedade falocêntrica. As mulheres que desafiam a “ordem social” das coisas, da sociedade, ainda são vistas como indecentes e, por alguns, ridicularizadas, chegando-se ao extremo de em algumas sociedades terem suas faces queimadas, seus rostos completamente deformados por ousarem subverter a ordem do silêncio.

Ainda para Perrot (2005), na História, as mulheres são mais imaginadas do que descritas ou contadas, ou seja, as mulheres são representadas e pensadas para exercerem uma função ideal, um papel estereotipado, o que as leva a mais um silenciamento e obscurantismo. As mulheres não se formam como sujeitos atuantes, pelo menos não aos olhos das nascentes ciências modernas. O “sexo frágil” e “dócil” é imaginado ou construído para atender às necessidades dos homens “pensantes”, “racionais” e “trabalhadores”.

Neste sentido, o direito de dizer a palavra é um direito do ser humano, por isso um direito também das mulheres. Mas esse direito não deve estar *sob condição*, isso é, não depende da permissão ou do consentimento de algo ou alguém, e implica a desconstrução do paradigma que inferioriza a mulher como um *ser menos*. O reconhecimento desse direito é, sobretudo, uma superação da negação que passa por dimensões subjetivas profundas, envolvendo a publicização da negação imposta às mulheres na construção de seu próprio pensamento, conforme a historiadora Michelle Perrot (2008).

Esta negação tem raízes profundas na história do pensamento ocidental, conforme nos revela esta historiadora, ao traçar um itinerário histórico e filosófico da negação das mulheres, que inicia, no pensamento ocidental, em Aristóteles e chega até os grandes intelectuais da modernidade. Para ela, Aristóteles é considerado como o pensador da dualidade dos gêneros, tendo estabelecido radicalmente a superioridade masculina. Para Aristóteles, a mulher é um ser incompleto; ele compara a mulher a um homem incompleto, e a vê como o ser noturno e imperfeito, tal qual expõe Hilda Hilst. Para ele, as mulheres vivem na fronteira da civilidade e da selvageria, ou seja, do

humano e do animal. As mulheres não são seres apenas diferentes, são seres defeituosos e frios. Para o filósofo, a frieza da mulher se opõe ao calor do homem, comparando a mulher a um ser noturno e traiçoeiro e o homem a um ser iluminado e honrado. O pensamento de Aristóteles, em que pese a sua longevidade e importância para grandes questões filosóficas, têm referenciado por séculos a diferença excludente entre os sexos, tendo sido retomado na Idade Média por teólogos como Tomás de Aquino.

Perrot (2008) também mira o pensamento sobre as mulheres na Idade Média, principalmente a postura da Igreja que foi enfática no silenciamento das mulheres, reforçando a subjugação destas aos homens. Já na modernidade, avança a autora, com o Iluminismo, as ciências produziram argumentos na mesma direção para demonstrar a inferioridade intelectual das mulheres em face dos homens, algo que pode ser evidenciado em pensadores da altura de Jean-Jacques Rousseau e Augusto Comte⁵.

Seja para um intelectual conservador como Comte, seja para intelectuais considerados revolucionários da modernidade, como Pierre-Joseph Proudhon e Karl Marx⁶, havia uma concordância, conforme Perrot (2008), de que não cabia necessariamente às mulheres a tarefa de pensar, que elas estavam destinadas ao trabalho doméstico, o que fortaleceu o imaginário, mesmo entre os revolucionários de esquerda, de que os homens são intelectualmente geniais, sujeitos da razão, enquanto as mulheres são puro sentimento, coração, reservadas às atividades do lar.

É por toda a negação imposta à mulher pela Igreja e pelas nascentes ciências no bojo do Iluminismo, que se chegou até a justificar antropometricamente a inferioridade da mulher, no século XIX, quando os fisiologistas do final deste século afirmaram que as mulheres tinham cérebro menor, mais leve e menos denso, e, por isto, menos capaz que o cérebro dos homens (PERROT, 2008). Isto indica que a luta das mulheres não é somente pelo reconhecimento e pela garantia de direitos, mas também

⁵ Pensadores da modernidade, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um importante filósofo, teórico político e escritor suíço. É considerado um dos principais filósofos do iluminismo e suas ideias chegaram a influenciar a Revolução Francesa (1789). Augusto Comte (1798-1857) foi um importante filósofo e sociólogo francês do século XIX. É considerado o criador do Positivismo e da Sociologia.

⁶ Pensadores que foram e são referências para o movimento político de organização do proletariado. Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) foi um filósofo político e econômico francês. É considerado um dos mais influentes teóricos e escritores do anarquismo, influenciou nos movimentos de trabalhadores e operários urbanos. Karl Marx (1818–1883) foi um filósofo e revolucionário alemão. Criou as bases da doutrina comunista, com críticas radicais ao capitalismo. Sua filosofia tem exercido influência em várias áreas do conhecimento, tais como Sociologia, Política, Direito, Teologia, Filosofia, Economia, entre outras.

pela criação ou reinvenção de valores, de representações culturais, de posturas sociais, de epistemologias e histórias que sejam capazes de atribuir um outro *status* para si.

No entanto, neste processo de reinscrição histórica, de publicização do pensamento das mulheres, não podemos defender a criação de conhecimentos paralelos ou o dualismo de pensamento. O binarismo (homem-mulher, global-local, riqueza-pobreza, superior-inferior, branco-negro e outros), como sabemos, é parte da construção simbólica que serviu à imposição da hegemonia masculina. O contexto da produção do conhecimento deve ser entendido como dinâmico, híbrido, múltiplo e complexo, no qual as histórias e os imaginários se entrelaçam.

Nesse processo, tornar-se-ão visíveis os variados pensamentos e talentos das mulheres, mas tais pensamentos, como assinala Perrot (2005), não podem ser vistos como uma especialidade, algo separado e deslocado do pensamento social mais amplo, pois isso reforçaria o binarismo entre homens e mulheres. No entanto, o olhar mais atento e menos altivo sobre as produções variadas das próprias mulheres é necessário para entender a escrita como um ato de liberdade e para a desconstrução de padrões patriarcais e conservadores, que excluíram e diminuíram a mulher durante a história oficial do ocidente, no contexto de uma ciência e sociedade falocêntricas.

Escrever, pensar, compor poesia e música, esculpir não eram atividades para mulheres, pelo menos, o padrão conservador não reconhecia as mulheres como capazes de tais atividades. Porém, isso não quer dizer que as mulheres não fossem escritoras, artistas, poetisas e intelectuais, como assim o demonstrou Natalis Davis (1997) em seu livro “Nas margens: três mulheres do século XVII”. Nesta obra, Davis revela que desde o século XVII existiram mulheres corajosas e à frente de seu tempo, que atuaram nas diversas áreas do conhecimento, como escritoras, educadoras, artistas, cientistas e comerciantes. São, no entanto, histórias soterradas pelo oficialismo patriarcal da História reinante.

Davis (1997), nesse livro, refaz um tempo muito poroso para mulheres, duro e inflexível, mesmo para as brancas europeias. Retrata um período em que as mulheres eram vistas como sinônimo de pecado, mulheres associadas à feitiçaria, mulheres que deveriam servir aos seus maridos, ou que deveriam se subjugar a qualquer homem, pais, filhos e maridos. Caso uma mulher ousasse viver livre da tutela de um homem era considerada uma ameaça para a sociedade e alguém de menor valor. Essas mulheres, as

de menor valor, eram as que “não serviam para casar” ou eram caracterizadas como prostitutas, escravas e mestiças.

Por isso que consideramos o ato de dizer a palavra por meio da escrita um ato de ousadia e de libertação, uma vez que representa a coragem de mulheres em analisar e denunciar a sociedade na qual estiveram e estão inseridas. É esta compreensão sobre a escrita que esta tese, para além dos objetivos centrais da pesquisa, pretende recuperar e, mais particularmente, a escrita como prática cultural capaz de sistematizar uma proposta de educação para as mulheres em um contexto (latino-americano) e um tempo (século XIX) em que a educação era um direito reservado apenas aos homens; daí tais escritas se apresentarem como subversiva e contestatória.

Historicamente, Perrot (2008) considera que a escrita para as mulheres era exercida muito mais no uso privado, uma escrita íntima, ligada às correspondências familiares. Uma escrita praticada à noite, no silêncio do quarto, sobre sua vida e seus sentimentos na forma de um diário⁷, uma escrita considerada doméstica que poderia ser facilmente descartada. Ainda assim, o acesso das mulheres à escrita, de maneira geral, foi tardio. Quanto à escrita como um ato público, por meio de jornais, revistas femininas, obras de educação e biografias, estas eram raras e incipientes ainda no final do século XIX, mesmo que, conforme Davis (1997), ao longo da história das sociedades ocidentais, as mulheres sempre tenham produzido poesias, reflexões teóricas e/ou pequenos textos.

Entretanto, podemos perceber que no final do século XIX e início do XX começam a aparecer revistas femininas, escritas públicas voltadas para moda e assuntos relacionados ao universo feminino. Da mesma forma, começam a circular romances e outros escritos no campo da literatura, que desafiaram a moral-cristã. Destacamos como exemplo as grandes romancistas inglesas Jane Austen e Virginia Woolf e nossas mulheres latino-americanas Nísia Floresta (1810- 1885) e Soledad Acosta de Samper (1833- 1913), para citar só estas, sujeitos deste estudo, que publicaram grandes e representativas obras, entre romances e ensaios teóricos.

⁷ Perrot (2008) destaca que a escrita de diários, cartas e autobiografias não são gêneros especificamente femininos, mas se tornaram mais adequados às mulheres por seu caráter privado, porém, isso, de maneira impositiva.

A condição histórica das mulheres na maioria das civilizações do ocidente é marcada por uma condição de subalternidade, é o que queremos enfatizar. As mulheres europeias também tinham uma condição inferior diante dos homens europeus. E, se estas mulheres europeias e brancas eram inferiores aos homens de sua própria cultura e sociedade, é fácil imaginar que o impacto da negação e da exclusão tenha sido muito maior entre as mulheres negras, indígenas e mestiças da América Latina, que, por sua dupla negação (de gênero e de raça), tiveram seus corpos invadidos, suas culturas negadas e histórias apagadas. É assim que defendemos a ideia de que a situação de exclusão das mulheres não pode ser idêntica entre elas, uma vez que entre os países colonizados o componente étnicorracial serviu como um instrumento a mais para reforçar a subalternização das mulheres colonizadas, produzindo-se, assim, identidades mestiças pouco visibilizadas pelas teorias feministas hegemônicas.

A par deste raciocínio, consideramos que escrever, do ponto de vista das mulheres, é um ato ousado, especialmente para as mulheres que sofreram com a dupla negação, tais como as latino-americanas. Escrever é de fato uma ação difícil, como também o são as outras formas de expressão do mundo (pintar, esculpir e poetizar), porque são formas de criar, maneiras de significar o mundo, e para quem teve historicamente este direito subtraído, começar a escrever é um doloroso ato de liberdade, que envolve uma tomada de consciência, uma reflexão sobre seu mundo e sua participação nele.

Do ponto de vista mais institucional, o interesse investigativo em estudar mulheres latino-americanas decorre de nossa inserção no projeto de pesquisa “Um estudo comparado do pensamento educacional na América Latina – Brasil e Venezuela (1819-1928)”, aprovado pelo CNPq e coordenado pela Professora Doutora Sônia Maria da Silva Araújo, orientadora desta tese, cujo objetivo geral foi o de analisar, por meio da história comparada do pensamento social latino-americano, a concepção de educação defendida por pensadores/as das letras e de ciência do primeiro quartel do século XIX ao primeiro do século seguinte, identificando o lugar de importância que a educação ocupou no processo de descolonização nos países latino-americanos.

A demarcação deste período histórico relaciona-se estreitamente com a delimitação do objeto deste estudo, considerando que foi no século XIX que as nações latino-americanas assumiram suas lutas de independência em face das Metrôpoles

espanhola e portuguesa, constituindo, assim, ao menos na esfera política, países independentes. Independência, liberdade, progresso, justiça e igualdade também se afirmaram como valores utópicos do período, sendo a educação um instrumento para a sua concretização.

Araújo (2011, p. 3-4), de forma mais abrangente, destaca cinco motivos pelos quais se justifica a importância do estudo sobre este período histórico na América Latina:

1) nesse momento os países do continente já são independentes e começam um franco processo de formação de identidade nacional, onde a educação assume um lugar de destaque; 2) as nações nascentes tornam-se laicas e iniciam seus projetos de educação liberal ao instituírem (em alguns casos no plano meramente retórico) a instrução pública; 3) a educação liberal, no plano do discurso literário e sociológico, dá início a modelos e políticas de educação articulados à formação cultural mestiça, negando-a (educação para a formação de uma elite) ou incorporando-a (educação popular); 4) abrange os mesmos ideários assimilados em tempos diferentes na extensão continental do território – enquanto as ideias iluministas são fortemente incorporados aos discursos dos latino-americanos de língua espanhola no primeiro quartel do século 18, quando acontecem as primeiras lutas pela independência, estes somente vão aparecer no Brasil no seu último quartel; 5) 1819 é proclamada a República da Colômbia por Simón Bolívar, ainda composto por Nova Granada e Venezuela, e em 1928 é publicado o Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade – dois acontecimentos símbolos para a compreensão dos discursos em defesa da educação.

Cabe acrescentar, no entanto, que outra razão para a escolha deste período deve-se à efetiva, embora nem sempre destacada, contribuição de mulheres nos processos de independência e descolonização, entendidos não apenas como o momento de ruptura com a ordem colonial, mas como um movimento de longo alcance, que extrapolou o século XIX, e que passa pela defesa da República, pela expansão da instrução pública, pela democratização de direitos e ampliação da participação feminina na vida social⁸.

⁸ Remetemos o leitor para a obra “*Las mujeres en los procesos de independencia de América Latina*”, organizado por Sara Beatriz Guardia (2014), contendo trabalhos apresentados no Congresso Internacional de mesmo nome, realizado em 2013, em Lima, no Peru. Os estudos do livro abordam o papel da mulher nos processos de independência da América Latina em diferentes perspectivas e campos temáticos, quais sejam: 1. Diálogos com as historiografias independentistas; 2. A construção discursiva de gênero nos processos independentistas; 3. Participação das mulheres nos processos independentistas; 4. Alegorias e representações das mulheres no teatro, na pintura e na iconografia da independência; 5. Espaços de reflexão: salões, tertúlias, imprensa e discurso literário; 6. As mulheres no imaginário independentista; 7. A representação das mulheres na literatura; 8. Educação feminina: cultura, identidade e perspectivas.

Chocar-se contra este bloco de representações de ocultamento da mulher como sujeito histórico (PERROT, 2005), é o horizonte político e epistemológico desta investigação. E pretendemos fazê-lo dando visibilidade aos discursos das próprias mulheres que, no século XIX, com suas concepções de educação, contribuíram para pensar a emancipação e a liberdade.

Atentemos para o brado de Nísia Floresta, professora e escritora brasileira que, em 1853, questionava a exclusão das mulheres até mesmo nos discursos mais revolucionários da época:

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:
educaí as mulheres!
Povos do Brasil, que voz dizeis civilizados! Governo,
que vos dizeis liberal!
Onde está a doação mais importante dessa civilização,
desse liberalismo? (FLORESTA, 1989, p. 2)

Segundo Louro (2011), Nísia Floresta denunciava a condição de submetimento em que viviam as mulheres no Brasil e reivindicava sua emancipação, tomando a educação como instrumento para concretização de seu projeto.

Assim como Nísia Floresta no Brasil, diversas outras mulheres, ao redor da América Latina e ao longo do século XIX, rebelaram-se contra os padrões patriarcais de poder, elegendo a educação – o que é bastante representativo do otimismo iluminista influente no período – como a chave para o progresso e a igualdade.

Algumas destas mulheres tornaram-se mais ou menos conhecidas, como a própria Nísia Floresta ou, no Equador, a pensadora e política Marietta de Ventemilla, esta que chegou inclusive a assumir o comando político da nação e que esboçou propostas de educação para as mulheres revolucionárias para o seu tempo (LIMA; MOTA NETO; ARAÚJO, 2014). A maior parte destas mulheres, no entanto, ainda nos é ignorada, não por “esquecimento” da História, mas, como denuncia Prado (1999), por deliberado apagamento da memória das mulheres militantes e rebeldes.

A escritora Soledad Acosta de Samper, também analisada neste estudo, é considerada a primeira e grande romancista da Colômbia. Em seus escritos há uma atenção significativa sobre a questão feminina, educação e religião. Assim como Nísia

Floresta, Soledad Acosta de Samper ousou quando propôs outro papel social para mulher. Para ela, a mulher deveria pensar no trabalho, em sua profissão, e não fazer do casamento seu único objetivo.

E pensar o trabalho, para a mulher, interfere diretamente no formato de sua educação. Para Soledad Acosta de Samper, a educação das mulheres também assume enorme importância na formação profissional, o que provocou inquietação no meio cultural colombiano.

Na construção epistemológica deste trabalho, consideramos a contribuição de autores contemporâneos que insistem em uma ciência ética e igualitária nos mais variados campos do conhecimento, como Enrique Dussel, Frantz Fanon, Walter Mignolo, Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, que, como outros, defendem o direito de existir e a ação descolonizadora de mentes. Porém, esse trabalho procurou destacar muito mais a forma de construção do conhecimento das mulheres e é, sobretudo, por meio delas que procuramos evidenciar uma perspectiva epistemológica feminista, dialogando com Gloria Anzaldúa, Michelle Perrot, Judith Butler, Sara Beatriz Guardia, Betty Ruth Lozano Lerma, María Lugones, Natalie Zelmon Davis, Guacira Lopes Louro, dentre outras, que nos inspiram a pensar e a construir um conhecimento mais igualitário e ético.

Pensar uma epistemologia outra a partir da qual se torne compreensível o pensamento de mulheres significa superar, também, o racionalismo que caracterizou a ciência moderna. A razão não está, de forma alguma, apartada das emoções e dos desejos inscritos nos corpos dos homens e das mulheres. O entrelaçamento entre pensamento e emoção parece estar ainda mais evidente nas escritas íntimas das mulheres, daí que os seus escritos recorram frequentemente a metáforas literárias capazes de traduzir um universo de sentidos que não é possível, somente, de ser captado por uma epistemologia encerrada em uma razão instrumental.

Considero que nossa pesquisa pode ser vista como uma produção de denúncia, mas não menos sistematizada em conceitos, porém com conceitos mergulhados em sentidos, que revelam a sensibilidade e as condições adversas vividas por mulheres deste período. Daí que pensar a educação, a política, a ciência, a economia e a cultura exige o suporte de uma epistemologia outra, que pretendemos defender neste trabalho.

Em face destas considerações, a questão chave que elegemos para nortear essa investigação é: **Qual a concepção de educação para mulheres presente nos escritos da brasileira Nísia Floresta (1810-1885) e da colombiana Soledad Acosta de Samper (1833-1913), e como esta concepção se articula ao contexto histórico de descolonização do continente latino-americano?**

É com este questionamento central que buscaremos entender, por meio das produções escritas dessas mulheres, a constituição da ideia de educação para mulheres na América Latina, bem como o cruzamento entre esta concepção e questões como abolicionismo, descolonização, feminismo, identidade, entre outras.

Destacamos algumas questões norteadoras como forma de especificar a problematização acima explicitada. São elas:

- Quais as bases teóricas que fundamentam a concepção de educação dessas escritoras?
- Como o pensamento educacional dessas autoras contribui no processo de descolonização nos seus países?
- O pensamento dessas autoras pode ser considerado como fenda histórica e política na formação da concepção de educação para mulheres na América Latina?

Em consonância ao problema anunciado, o objetivo geral desse estudo é analisar a concepção de educação para mulheres presente nos escritos da brasileira Nísia Floresta e da colombiana Soledad Acosta de Samper, compreendendo como este pensamento se articula ao contexto histórico de descolonização da América Latina.

Como objetivos específicos, consoantes à finalidade maior desta tese, definimos:

- Identificar as bases teóricas presente nos pensamentos educacionais das referidas autoras.
- Comparar os pensamentos educacionais da brasileira Nísia Floresta ao da colombiana Soledad Acosta de Samper;
- Analisar as contribuições do pensamento educacional dessas escritoras ao processo de descolonização da América Latina;

- Destacar as fendas promovidas pelo pensamento dessas escritoras na formação da concepção de educação para mulheres na América Latina.

A hipótese que subjaz este estudo é a de que os escritos sobre educação de Nísia Floresta, no Brasil, e Soledad Acosta de Samper, na Colômbia, são dois modelos de produção intelectual latino-americana que colocam em debate a formação educacional da mulher em estreita relação com os movimentos políticos de descolonização do continente sul-americano. Os escritos destas autoras constituem um pensamento fronteiro que emerge na densa e secular trama da decolonialidade na América Latina.

A tese está organizada em sete (07) seções: A primeira seção é a que introduz o tema dessa tese, delimita o problema, as questões norteadoras os objetivos; A segunda seção, intitulada *Trama Metodológica*, divide-se em duas subseções, que são: “O encontro da pesquisadora com o tema: sua relevância e relação com outras pesquisas”; e “Método, fontes e análise”; Na terceira seção, apresentamos uma parte do aporte teórico da pesquisa, na qual procuramos discutir e caracterizar uma epistemologia feminista na América Latina e que intitulamos de *Não somos uma, somos diversas: por uma epistemologia das mulheres do Sul*, com duas subseções: “O pensamento das mulheres como uma fenda histórica necessária: o cansaço e a coragem das mulheres”; e “A colonização de terras, corpos e sexo: o gênero como uma categoria histórica de relação de poder”; Na quarta seção, analisamos a vida, as influências filosóficas e a concepção de educação para as mulheres presentes nos escritos de Nísia Floresta e que chamamos de *A educação em Nísia Floresta: as mulheres como sujeitos de direitos*. Essa seção está dividida em três subseções: “A vida que é minha e não poderia ser vivida por outra: Nísia Floresta e os desafios de ser uma mulher escritora”; “As influências teóricas de Nísia Floresta: avanço e permanência”; “Uma escola que alargue os espartilhos: educação para mulheres em Nísia Floresta”; Na quinta seção, tratamos da biografia da colombiana Soledad Acosta de Samper e da concepção de educação apresentada por essa escritora, intitulada de *As mulheres e a educação intelectual e profissional: contribuições de Soledad Acosta de Samper*. Apresenta três subseções: “A mulher não existe no intervalo da história: vivências e rupturas de uma escritora colombiana”; “Transgressões e permanências no pensamento social de Soledad

Acosta de Samper”; e “Educação para a autonomia da mulher”; Na sexta seção, apresentamos uma análise comparativa das autoras, apontando categorias presentes em seus escritos e que se articulam às questões da educação em direção ao processo de descolonização de seus países. Essa seção tem como título *A educação e os processos de descolonização da América Latina: um diálogo entre Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper* e está dividida em duas seções: “O legado de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper para a educação das mulheres no continente latino-americano”; “A contribuição da educação para a descolonização de gênero na América Latina”; Como sétima seção, apresentamos as *Considerações finais*, sintetizando os principais resultados da pesquisa e circunscrevendo a tese formulada ao longo do estudo.

2. TRAMA METODOLÓGICA

A metodologia que construímos ao longo da pesquisa pode ser associada, metaforicamente, ao processo de produção de um tecelão, que, utilizando-se de diversos fios e com o auxílio de uma lançadeira, transpassa os feixes de fios e dá forma à tessitura de uma peça.

O processo investigativo que deu origem a esta tese compara-se a esta metáfora, uma vez que frequentemente nos vimos envolvidas por cruzamentos de entendimentos, interpretações, dúvidas, estratégias nem sempre fáceis de serem articuladas ou assumidas. A metodologia, de fato, é um processo de descoberta, e vai sendo tecida no encontro da pesquisa com o tema, as fontes, os métodos e as análises.

Nesta seção, pretendemos descrever, inicialmente, nosso encontro pessoal com o tema, destacando sua relevância e especificidade em face de outros estudos análogos. Em um segundo momento, apresentamos, de forma mais sistemática, o método, as fontes e os procedimentos de sistematização e análise dos dados.

Preocupamo-nos, nessa tessitura metodológica, em ser coerentes com as questões investigativas e teóricas do estudo, procurando, na escolha do método, a identificação com questões epistemológicas que estão na base dessa investigação, como a superação do modelo racionalista e patriarcal de pesquisa histórica.

2.1. O ENCONTRO DA PESQUISADORA COM O TEMA: SUA RELEVÂNCIA E RELAÇÃO COM OUTRAS PESQUISAS

Para além das questões de ordem epistemológica, histórica e política discutidas no tópico anterior, este estudo nasce de inquietações pessoais e motivações subjetivas que antecedem o ingresso no Doutorado em Educação da UFPA. Mais precisamente, o desejo em desenvolver um estudo sobre “mulheres” surge no momento em que realizávamos a pesquisa de campo para o mestrado, em 2006, em um assentamento do Movimento Sem-Terra (MST) no município de Castanhal (PA). Ainda que o tema das mulheres não fosse o foco da pesquisa de mestrado, que tratava da relação de saberes na prática educativa do MST, o convívio com as mulheres do assentamento despertou nossa curiosidade para o universo feminino e as teorias feministas, que ainda não conhecia.

Durante a pesquisa no assentamento, acompanhamos as atividades das mulheres assentadas no rio, nos lotes, no centro comunitário, na escola e no posto de saúde, e nesta caminhada pudemos perceber que havia indignação em suas conversas, questionamentos das regras do movimento e insatisfação com o tratamento que recebiam. Naquele momento não conseguíamos compreender por que aquelas mulheres estavam tristes e, ainda, por que se sentiam incompletas, mesmo fazendo parte de um dos maiores movimentos sociais do país e com grande repercussão mundial. Como elas podiam se sentir daquela maneira? Perguntava-nos. Elas não percebiam a sua importância? Não compreendiam a história de que faziam parte? Perguntas que nos fazíamos recorrentemente, embora não conseguíssemos visualizar as particularidades e as diferenças reveladas por elas e que ali estava presente uma relação desigual.

Perguntas, aparentemente, ingênuas, mas foram essas perguntas que primeiramente despertaram nosso interesse para o campo temático dos estudos de gênero. As mulheres no assentamento revelavam diversas situações de força, de negação e de resistência, como: mulheres solteiras que assumiram seus lotes e casa para não depender dos homens; mulheres casadas que se submeteram à vida do assentamento, mesmo que essa não fosse sua vontade; mulheres viúvas, que tiveram que assumir seus lotes e casas para garantir a criação de seus filhos e sua própria sobrevivência; mulheres que assumiam um discurso coletivo político, mas que não conseguiam perceber as necessidades singulares das outras mulheres pulverizadas por todo o assentamento.

Esse olhar sobre as mulheres do assentamento faz nascer uma necessidade epistemológica em entender a importância delas na história e na construção do pensamento social, cultural e político em determinadas realidades. Com o tempo percebemos que o interesse despertado pelo tema das mulheres a partir da convivência com as camponesas do MST não foi ocasional. As camponesas, segundo Perrot (2008), são as mais silenciadas das mulheres. “Imersas na hierarquia de sociedades patriarcais, são poucas as que emergem do grupo, pois se fundem com a família, com os trabalhos e os dias de uma vida rural que parece escapar à história” (p. 110).

Mas a pesquisa no MST também mostrou que as mulheres não são *objetos* da história, ainda que sejam socialmente excluídas. As mulheres, como as com quem dialogamos no assentamento, são também protagonistas de lutas sociais e processos de

formação. As mulheres têm promovido, ao longo da história, o que estamos chamando de *fendas*, isso é, *resistências* ou *fissuras* na estrutura patriarcal de poder e conhecimento.

Conseguimos articular melhor esses pensamentos quando ingressamos no Doutorado em Educação da UFPA e no grupo de pesquisa José Veríssimo e o Pensamento Educacional Latino-Americano, como já destacado. Foi então que chegamos ao entendimento de que era preciso “mergulhar” na história da educação latino-americana para compreender o nascimento ou a constituição de propostas e de concepções emancipacionistas de educação para mulheres, articulados ao processo de descolonização do continente latino-americano.

Assim, consideramos que esta pesquisa poderá ser um aporte a mais para a história da educação na América Latina, ao dar visibilidade a duas escritoras importantes para seus países e para o próprio continente, tanto porque enfrentaram a pedagogia tradicional que negava o direito à educação para mulheres quanto pelo impacto de suas ideias na formação de uma concepção de educação intimamente vinculada à utopia de libertação e independência da América Latina.

Pensamos que este estudo também apresenta relevância para as pesquisas de história da educação da América Latina, por oferecer uma lente – os escritos de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper – para a compreensão dos processos de educação que eram destinados às mulheres no século XIX.

Em nosso entendimento, a importância desta pesquisa também decorre da existência de poucos estudos sobre educação feminina no século XIX, na América Latina. No início deste trabalho, em 2013, fizemos um estado da arte exploratório, levantando as teses e dissertações registradas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2008 a 2012⁹. Utilizamos dois descritores iniciais: *educação feminina* e *século XIX*. Esses descritores foram identificados nos títulos das obras e posteriormente realizamos a leitura do resumo e das palavras-chave dos trabalhos localizados. Como resultado, encontramos

⁹ O período de abrangência do levantamento é até 2012, porque o Banco de Teses da CAPES deixou de ser atualizado a partir deste ano. Este primeiro levantamento foi realizado como atividade acadêmica da disciplina Seminário de Tese II. O exercício era mapear as teses e dissertações com temáticas afins aos nossos estudos nos últimos cinco anos (de 2008 a 2012). Nossa intenção era atualizar o levantamento até 2015, o que não foi possível pelo motivo já mencionado.

mais estudos voltados para a análise literária, principalmente análise de romances que retratam a submissão feminina e as resistências das mulheres.

Uma vez que foram poucas as pesquisas localizadas que articulam o tema da educação com o das mulheres no século XIX, consideramos importante apresentar a seguir um quadro com as dissertações e teses encontradas, informando nome do pesquisador, universidade, programa de pós-graduação, ano de defesa e título do estudo, como forma de demonstrar os estudos aproximados a este, ainda que com outros objetos e enfoques.

QUADRO 1 – Dissertações de Mestrado com temáticas afins (2008-2012)

	Autora, Universidade e Programa	Ano	Título
1.	Melissa Mendes Serrão Caputo Universidade Católica de Santos Programa de Pós-Graduação em Educação	2008	Eunice Caldas: uma voz feminina no silêncio da história (1879-1967)
2.	Roberta Guimarães Teixeira Universidade Federal do Rio de Janeiro Programa de Pós-Graduação em História	2010	Na Penna da imprensa professoras e professores primários do século XIX (1852-1888): contribuições aos estudos da feminização do magistério
3.	Isabela Guimaraes Rabelo do Amaral Universidade Federal de Minas Gerais Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito	2012	Resistência feminina no Brasil oitocentista: as ações de divórcio e nulidade de matrimônio no Bispado de Mariana.

Caputo (2008), Teixeira (2010) e Amaral (2012), dos Programas de Pós-Graduação em Educação, História e Direito, respectivamente, de uma maneira geral, retratam a presença das mulheres em espaços públicos, explicitando o início de uma resistência feminina no Brasil. Em relação aos objetos de estudo, a primeira pesquisa teve como foco a recuperação histórica da figura da professora Eunice Caldas¹⁰ e a

¹⁰ Eunice Caldas (1879-1967) atuou como professora no magistério, mas alcançou maior visibilidade na literatura, por meio da produção de peças teatrais. Fundou uma associação para promover a cultura feminina em São Paulo (CAPUTO, 2008).

demarcação de sua importância na educação e literatura brasileiras. A segunda dissertação teve como objetivo central refletir sobre os discursos da imprensa feminina do século XIX, que contribuíram para o processo de feminização do magistério primário. O trabalho de pesquisa foi feito a partir de documentos, produzidos na segunda metade do século XIX, acerca das múltiplas identidades, trajetórias e experiências femininas que concorreram para o reconhecimento das mulheres como atuantes na invenção do Brasil e na sua consideração como sujeito/objeto da reflexão histórica. A terceira pesquisa, “Resistência feminina no Brasil oitocentista: as ações do divórcio e nulidade de matrimônio no Bispado Mariana”, revelou os discursos conservadores sobre as mulheres e sua resistência por meio dos processos de divórcio, o que abalava os valores religiosos e o olhar sobre o casamento.

O segundo quadro identifica as teses de doutorado encontradas no mesmo período (2008-2012) e que abordam o universo das mulheres em articulação com o tema da educação no século XIX.

QUADRO 2 – Teses de Doutorado com temáticas afins (2008-2012)

	Autor/a, Universidade e Programa	Ano	Título
1.	Rossana Kess Brito de Souza Pinheiro Universidade Federal do Rio Grande do Norte Programa de Pós-Graduação em Educação	2009	Mãe-Esposa e Professora: educadoras no final do século XIX
2.	Thiago Fernando Sant’Anna e Silva Universidade de Brasília Programa de Pós-Graduação em História	2010	Gênero, História e Educação: a experiência de escolarização de meninas e meninos na Província de Goiás (1827 – 1889)
3.	Cecilia Vieira do Nascimento Universidade Federal de Minas Gerais Programa de Pós-Graduação em Educação	2011	Caminhos da docência: trajetórias de mulheres professoras em Sabará - Minas Gerais (1830-1904)

Pinheiro (2009), Silva (2010) e Nascimento (2011) tratam do papel da mulher na educação brasileira em diferentes dimensões históricas e socioculturais. De forma semelhante às dissertações anteriormente tratadas, estas teses abordam, sob diferentes ângulos, o papel da mulher no processo de construção da vida pública, com ênfase para as questões educacionais.

Quanto aos objetos de estudo, a primeira tese aborda as representações da educação doméstica feminina em Natal, entre os anos de 1889 e 1914, tendo como objetivo central analisar a configuração das relações de gênero com ênfase nos aspectos morais, intelectuais e pedagógicos exigidos dessas mulheres. A segunda pesquisa de doutoramento destaca como argumento central o de que a escola funcionou como complexa tecnologia social de gênero, produtora/reprodutora dos efeitos de masculino/feminino em corpos, em comportamentos e em relações sociais. A última tese localizada teve como objetivo central explicitar, em perspectiva histórica, os diferentes modos de inserção de mulheres na docência elementar, tomando como referência um grupo de professoras do município de Sabará - Minas Gerais (1830-1904).

No segundo momento do estado da arte, realizado em janeiro de 2016, buscamos no Banco de Teses da CAPES por dissertações e teses com uma proximidade temática maior com este estudo. Neste sentido, elegemos os seguintes descritores: *Nísia Floresta*, *Soledad Acosta de Samper*, *descolonização da América Latina*, *século XIX e educação para mulheres*, e fizemos os devidos cruzamentos a partir destes descritores. Além disso, também utilizamos os filtros Programas de Pós-Graduação e Área de Conhecimento, explicitando Educação e campos afins (História, Literatura, Letras, Ciências Políticas), para uma convergência temática ainda maior. Obtivemos como resultado o Quadro 03, no qual registramos a quantidade de dissertações e teses para alguns dos descritores que cruzamos, nos anos de 2011 e 2012¹¹.

¹¹ Em janeiro de 2016 o Banco de Teses da CAPES só disponibilizou dados das teses e dissertações defendidas nos anos de 2011 e 2012.

QUADRO 3- Entrecruzamento de descritores

Descritores	Doutorado	Mestrado	TOTAL
Educação para mulheres e América Latina	05	12	17
Educação para mulheres e Nísia Floresta	02	03	05
Educação para mulheres e Século XIX	39	69	108
Educação para mulheres e Soledad Acosta de Samper	0	0	0
Educação para mulheres e descolonização da América Latina	01	01	02
Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper	0	0	0
Nísia Floresta e descolonização da América Latina	01	01	02
Nísia Floresta e século XIX	03	02	05
Soledad Acosta de Samper e Descolonização da América Latina	0	0	0

Podemos notar no Quadro 03 que há uma predominância e uma quantidade significativa de trabalhos nos descritores *educação para mulheres e século XIX*, com 108 títulos. Isto significa, em nosso entendimento, que o campo de estudos sobre a educação para as mulheres no século XIX não é inexplorado, ainda que a temática, de fato, ainda esteja longe de ser consagrada no cânone da história da educação.

Por outro lado, o entrecruzamento dos descritores *Educação para mulheres e Nísia Floresta*; *Nísia Floresta e descolonização da América Latina*; *Nísia Floresta e século XIX* evidenciou poucos trabalhos, respectivamente, 05, 02 e 05 títulos. Note-se, também, por estes resultados, que a preocupação dos pesquisadores brasileiros em relação à obra de Nísia está afastada de problemáticas latino-americanistas, como a da descolonização do continente.

E quando pesquisamos por Soledad Acosta de Samper, o silêncio é absoluto. Nenhuma dissertação ou tese sobre esta autora foi identificada no levantamento, especialmente, em programas de pesquisa no Brasil.

Diante dos levantamentos realizados, registrados nos três quadros, podemos chegar às seguintes conclusões:

a) são poucas as produções sobre *educação feminina no século XIX*, mas já há uma quantidade significativa de estudos sobre *educação para mulheres no século XIX*, o que pode ser explicado pelo fato de o conceito de educação feminina não ser predominante no século em questão;

b) as produções sobre educação feminina enfatizam mais as trajetórias de professoras do que o pensamento ou as concepções de educação e de mundo de mulheres, que é o foco de nosso estudo;

c) os trabalhos encontrados abordam o local de maneira restrita à regionalidade de uma dada realidade, sem a ênfase na escala continental latino-americana como contexto mais amplo;

d) são poucos os trabalhos sobre Nísia Floresta, apesar de sua importância para a educação brasileira;

e) a preocupação em relacionar a educação para mulheres com o processo de descolonização da América Latina é rara e bastante incipiente;

f) não há dissertações e teses no Brasil sobre Soledad Acosta de Samper, muito menos, obviamente, no enfoque que estamos propondo, um estudo comparado com Nísia Floresta.

Em face desses apontamentos, consideramos que esta tese poderá oferecer contribuições importantes para a história da educação na América Latina, não só pelo aprofundamento da obra de Nísia Floresta, explorando um aspecto até então pouco trabalhado por seus estudiosos, mas também pela possibilidade de motivar, no Brasil, o interesse pelo estudo da obra de Soledad Acosta de Samper.

2.2. MÉTODO, FONTES E ANÁLISE

Em um estudo como este, que analisa problemáticas como a subjugação/resistência da mulher e a descolonização de territórios periferizados do sistema mundo, é preciso assumir o desafio de uma escrita histórica em caminho inverso ao convencional. Com razão, Burke (2011) aponta que os estudos sobre o feminismo, a descolonização, os indígenas e os negros têm transformado a escrita histórica recente, fazendo aparecer aqueles que foram abafados, negados e usurpados por uma concepção de mundo elitista, racista e machista, que elegeu o homem branco, europeu e “normal” como a voz predominante da pesquisa histórica ocidental.

Neste sentido, recorreremos à história cultural como uma possibilidade de reescrita da história a partir do lugar ocupado por mulheres escritoras latino-americanas. Vale ressaltar que não apenas as escritoras aqui investigadas, como também a autora desse estudo, partilham desta mesma condição e deste mesmo lugar subalterno, daí que a história cultural é aqui vista não apenas como um método para análise das fontes, mas, também, como uma opção ético-política de investigação/intervenção. O propósito é trazer à superfície da história “a voz” de um grupo de sujeitos - as mulheres - que em meio às adversidades e violências superaram a invisibilidade e comprovam que, deferentemente de Spivak (2010), o subalterno pode, sim, falar.

A abordagem da história cultural, para Peter Burke (2011), possibilita um estudo mais atento às experiências do mundo comum, numa tentativa de entender que a vida concreta e cotidiana revela sentidos, comportamentos e valores que influenciam diretamente uma sociedade. O autor considera que os historiadores culturais, como os antropólogos sociais, tentam pôr a vida cotidiana em evidência para os leitores, destacando a forma de produção cultural que interfere e constrói comportamentos e regras sociais e culturais.

Subjaz a esta abordagem outra concepção de cultura que evita o reducionismo que opõe a cultura popular à cultura erudita. O conceito de cultura adotado neste trabalho é mais amplo e complexo, pois consideramos a produção cultural como dinâmica, processual, interligada às variadas formas de construção da vida cotidiana, tecendo uma teia de significados (GEERTZ, 1978).

O grande desafio da “nova história” que, segundo Burke (2011), pode também ser chamada de história social, de história cultural ou ainda de história sociocultural (termo que fundiria as duas ideias) consiste em desvelar o social invisível aos olhos da história oficial, o que faz essa abordagem ser pertinente para o estudo de mulheres, as quais ainda são vistas à margem da produção do conhecimento histórico.

Para Rioux (1998), a história cultural tem a ambição de dar conta de uma reflexão plural, que garanta uma interpretação mais ampla e legítima do contexto cultural de uma sociedade. A história cultural considera os pontos mais sensíveis da cultura a serem desvendados, trazendo novas luzes para os estudos históricos; modifica a rigidez e a exatidão características da ciência moderna, procurando a renovação histórica pelo ângulo da cultura.

Ainda segundo Rioux (1998), a história cultural é a verdadeira filha do seu tempo. Para o autor, esta abordagem permite que as interrogações sobre o futuro e a realidade social sejam desconstruídas e reconstruídas por percepções próprias de cada grupo social e cultural, evitando, desse modo, o anacronismo e a imposição de significados culturais. Conforme o autor:

O cultural distendido e imperioso passa ser não só a instância mais qualificante da nossa mutação, após tantas decepções econômicas e sociais, como também, confusamente, a verdadeira textura do laço entre os homens, o penhor de reconciliação da sociedade com os valores e o sagrado, o seu modo de afirmação e de identificação do indivíduo sem bagagem, o alimento das utopias a relançar. Como estabelecer vínculos e produzir sentidos? Muito simplesmente pela cultura (RIOUX, 1998, p.16).

O processo cultural passa a ser um tecido imerso na realidade e nas construções sociais de maneira interligada. Tudo isso nos ajuda a afirmar que a história cultural, tal como a entendemos, é um caminho promissor para viabilizarmos a consecução dos objetivos dessa pesquisa, contribuindo para ler e interpretar em diferentes lugares e momentos a construção de uma dada realidade social (CHARTIER, 1990). Para o autor, esse tipo de entendimento requer vários caminhos e olhares.

Assim como Rioux (1998), Veiga e Fonseca (2003) também consideram que este tipo de história possui uma vantagem teórica e metodológica por pressupor temas, até então, tidos como ilegítimos e desconsiderados pelas meta-narrativas da história

oficial. Para as autoras, a história cultural apresenta conceitos fundamentais na dinâmica da caracterização do estudo da cultura, como o de representação e imaginário. Conceitos de vital importância para entender a produção das regras, dos valores e das temporalidades que constituem o campo cultural, evidenciando a dinamicidade do percurso da história e a complexidade da formação social.

Nas palavras de Serinelli (1992, p. III):

A história cultural é a que fixa o estudo das formas de representação do mundo no seio de um grupo humano cuja natureza pode variar - nacional ou regional, social ou política-, e de que analisa a gestação, a expressão e a transmissão. Como é que os grupos humanos representam ou imaginam o mundo que os rodeia? Um mundo figurado ou sublimado – pelas artes plásticas ou pela literatura -, mas também um mundo codificado – os valores, o lugar do trabalho e do lazer, a relação com os outros -, contornando – o divertimento-, pensado – pelas crenças e os sistemas religiosos ou profanos, e mesmo mitos-um mundo legado, finalmente, pelas transmissões devidas ao meio, à educação, à instrução.

Ao considerar a complexidade na definição do conceito de cultura e a dinâmica de sua existência no cotidiano e nas mais variadas formas de produção do sentido na vida ordinária, Rioux (1998) afirma que é fundamental em estudos de história cultural a observação dos mediadores e das mediações existentes na história, que estão relacionados aos movimentos sociais e políticos em torno da realidade, como, por exemplo, os meios de comunicação (rádios, livros, televisão, jornais, diários), objetos de ordem pública e privada que influenciam no movimento histórico cultural. É a partir desses mediadores, segundo o autor, que se torna mais fidedigna a compreensão das fontes, dos significantes e significados impressos nos objetos da cultura, porque permite entender o não dito, o silêncio, os sentimentos e as intenções não descritas nas linhas dos documentos oficiais. Esta história precisa ser entendida como:

o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido. Rompendo com a antiga ideia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, absoluto, único – o qual a crítica tinha a obrigação de identificar-, dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo. (...) Daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação (CHARTIER, 1990, p. 27-28).

Ao assumir a história cultural como orientação metodológica desta pesquisa, compreendemos que o estudo da história não se restringe à identificação ou compreensão de um significado fixo de um passado morto e esgotado nele mesmo, nem tampouco uma forma de resgate de um passado imóvel, mas uma forma de reler e reescrever este mesmo passado, ressignificando-o pelo prisma de quem o olha, neste caso, por um prisma feminista. Além disso, a história cultural nos ajuda a construir um olhar outro sobre os fatos históricos, rompendo com um padrão conservador, falocêntrico e patriarcal de entendimento da história.

Dessa forma, procuraremos dar luz a uma história e a uma educação pensadas por mulheres, colocá-las na condição de protagonistas da história latino-americana. Assim, este estudo pode ser considerado como um reencontro entre um passado e um presente.

Reconhecemos, com Marc Bloch (1992), que cada período histórico tem suas próprias questões e problemáticas, mas é recorrendo ao passado que entendemos as tendências do presente. Afinal, para Bloch (1992, p. 67), *“deve-se recorrer à história como necessidade de procurar e valorizar, no passado, os fatos, os acontecimentos, as tendências que preparam o tempo presente, que permite compreendê-lo e que ajudam a vivê-lo”*.

Mas não apenas o passado ajuda a entender o presente, como também o oposto é verdadeiro. Para Dosse (1992) a relação temporal entre passado-presente é um movimento de interdependência, pois o presente contribui no desvelamento mais preciso do passado, refazendo conceitos e/ou fatos antes legitimados pela história tradicional. Temos como intenção conhecer mais da história e a educação pensada na segunda metade do século XIX por meio dos escritos de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper, que são importantes escritoras daquele século e que apresentam outra perspectiva de educação para as mulheres. Por essas razões, acreditamos que a história cultural é a abordagem que melhor nos ajuda na produção dos resultados dessa pesquisa.

A abordagem cultural, em consonância com as representações do mundo social e suas variáveis produzidas e partilhadas, é necessária para localizar o discurso e a posição do grupo social que o profere. Como bem afirma Chartier (1990), as percepções do social não engendram discursos neutros; ao contrário, sustentam práticas

– escolares, políticas e religiosas – que impõem autoridade em relação a determinado grupo para legitimar seu próprio projeto e seus interesses. Nesta lógica, as representações se fazem importantes para desconstruir a dominação e o poder impostos a grupos classificados como menores – mulheres, negros, pobres e outros.

Para Chartier (1990), as lutas de representações são tão importantes quanto a luta econômica, pois aquelas nos ajudam a identificar os mecanismos utilizados para imposição de concepções sobre o mundo social, valores culturais autoritários e conservadores. Continua o autor afirmando que ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é afastar-se do social, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais.

É neste sentido que a história cultural nos serve como uma lente de análise, para enxergar melhor a concepção de educação para as mulheres produzida por autoras latino-americanas e sua influência no processo descolonizador em seus respectivos países. Entretanto, sabemos que isso não é algo fácil, pois entra em conflito com as estruturas do pensamento científico moderno ocidental.

Deste modo, a abordagem da história cultural contribui neste estudo em vários sentidos: 1- localiza um ponto de confronto, nesse caso as mulheres, como um grupo social específico que se opõe à dominação; 2- produz um confronto material decisivo sob o poder estabelecido; 3- instiga à desconstrução de um padrão cultural imposto; 4- revela as fendas históricas no discurso dominante; 5- reconstrói representações ligadas a outras formas de ver a história.

Para além da história cultural, procuramos inscrever este estudo também no domínio da história comparada, uma vez que estamos estudando as obras de duas escritoras, pertencentes a duas sociedades diferentes, mas que, apesar das diferenças, possuem também traços comuns, que se mostram tanto em suas obras quanto nas realidades socioculturais dos seus países, Brasil e Colômbia.

Compreender as similitudes e as diferenças é precisamente o traço característico da história comparada, conforme Marc Bloch (1993). Segundo este autor, comparar significa:

Fazer a escolha, em um ou mais meios sociais diferentes, de dois ou mais fenômenos que pareçam, à primeira vista, apresentar entre si certas analogias, descrever as curvas de suas evoluções, constatar as semelhanças e as diferenças e, dentro do possível, explicar umas e outras (BLOCH, 1928, p. 17).

De outra forma, o estudo comparado “é a explicação das semelhanças e das diferenças que apresentam duas séries de natureza análoga, tomadas de meios sociais distintos” (BLOCH, 1928, p. 409).

Em relação às potencialidades apresentadas pela história comparada a este estudo, destacamos: a) a possibilidade de entender temáticas, conceitos e questões-problema análogos nas obras de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper; b) a vantagem em contextualizar as obras destas autoras em uma escala continental mais ampla que a nacional ou a regional; c) a possibilidade de compreender as dessemelhanças entre os escritos de ambas, considerando as particularidades que marcam suas trajetórias de vida e suas histórias locais.

O estudo comparado se destaca também por nos oferecer caminhos para melhor conhecer a realidade sociocultural e educacional da América Latina, e assim buscar articular determinados processos históricos – como o da descolonização – com as obras das autoras investigadas.

É fundamental deixarmos explícito o sentido do estudo comparado que pretendemos desenvolver. Procuramos utilizar o método no sentido contrário dos antropólogos evolucionistas, funcionalistas e positivistas que elegiam padrões e parâmetros de comparação para estabelecer a superioridade de uma civilização sobre outra, desconsiderando as diferenças e sem reconhecer o outro a partir dele mesmo.

A utilização da história comparada nos permite buscar e entender as diferenças entre culturas dentro de uma dimensão social e política mais ampla, sendo a realidade compreendida como dinâmica e complexa, impossível de ser reduzida a padrões fixos e imutáveis.

A intenção, desse modo, não é transpor modelos pré-estabelecidos de uma autora a outra, mas de considerar a diversidade em suas trajetórias e concepções, respeitando suas interrogações e seu tempo histórico, os seus contextos sociais e a

natureza de seus conflitos, assim como as produções científicas que ambas contribuíram para as suas sociedades.

A comparação, nesta perspectiva, não implica a negação do outro. Ao contrário, parte do reconhecimento do outro por ele mesmo, em suas idiossincrasias, mas também valoriza as semelhanças entre contextos/autores/atores, numa dialética de reconhecimento da identidade-diferença. Trata-se, assim, de entender o outro por ele mesmo, mas também na sua diferença (eu-outro-eu). A partir dessa compreensão, analisamos as escritoras latino-americanas como uma referência feminina política e culturalmente experienciada.

É a partir desse princípio de comparação, que Franz Boas (2009), inclusive, vinha anunciando, no início do século XX, a existência da diferença cultural, de maneiras e formas culturais outras, não mais cabendo a tentativa de hierarquização e de classificação de superiores/inferiores.

Sabemos do risco da ambiguidade que a palavra “comparação” possui, no sentido de ser associada não só a estas práticas classificatórias, mas também a abordagens quantitativas e hierarquizadoras. O risco consiste no sentido atribuído à comparação, pois na história das ciências sociais as diferenças assumiram conotação ideológica para justificar e, até mesmo, legitimar o direito da ocupação de territórios e a exploração do outro, uma ideologia da superioridade política respaldada pela ciência, fortalecendo assim o mito da hierarquia, em que o homem europeu, branco e civilizado tinha o dever de colonizar e explorar os que fossem considerados inferiores a eles, numa lógica desumana.

No entanto, apostando nas potencialidades da comparação, reiteramos que o sentido aqui utilizado é o da relação horizontal, lançando o desafio de conhecer nossa realidade latino-americana dentro de sua realidade formativa, mais ainda, na sua construção social e cultural de gênero. Por que compararmos? Estamos comparando para conhecer o outro e, também, a nós mesmos. Comparamos para fortalecer uma cultura latino-americana e de compreensões diversas, aprofundando o conhecimento da relação histórica do Sul global.

Deste modo, cabe esclarecer que antes da escolha por Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper para realização do estudo comparado, realizamos, entre os

anos de 2013 e 2014, um levantamento das escritoras latino-americanas do século XIX que escreveram sobre educação. Queríamos realizar um amplo mapeamento a partir do qual pudéssemos definir as duas escritoras que seriam posteriormente comparadas. Como critérios básicos, elegemos: a) escritoras do século XIX que tenham nascido ou vivido em algum país da América Latina; b) mulheres que de alguma forma tenham escrito sobre educação (ensaios científicos ou filosóficos, romances, artigos para jornais e revistas, diários íntimos etc).

O levantamento foi realizado em quatro fontes ou bases de dados distintas: 1) Artigo de Sara Beatriz Guardia (2013), intitulado “Literatura e escritura feminina na América Latina”, publicado em *Anuário de Literatura*, v. 18, n. esp. 1, no qual menciona uma série de autoras em consonância com estes critérios; 2) Verbetes sobre escritores e escritoras da América Latina produzidos pelos pesquisadores vinculados ao estudo coordenado pela professora Sônia Maria da Silva Araújo (2011-2014), “*Um estudo comparado do pensamento educacional da América Latina - Brasil e Venezuela (1819-1928)*”; 3) Página virtual “Escritoras do século XIX” da Secretaria da Educação do Paraná¹²; 4) Coleção Virtual “Escritoras Latinoamericanas Del Diecinueve”¹³.

Os resultados do levantamento evidenciaram dezoito nomes como as mais expressivas escritoras de países como Argentina, Bolívia, Cuba, Peru, Equador, Uruguai, Venezuela, Brasil e Colômbia¹⁴.

¹² Disponível em: www.sociologia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=518#ana

¹³ Disponível em: www.eladd.org

¹⁴ Na Argentina encontramos 03 escritoras – *Joana Paula Manso Noranha*, *Juana Manuela Gorrita* e *Victoria Ocampo*, mulheres e jornalistas de grande importância para o feminismo argentino e, claro, latino-americano. Na Bolívia há 02 escritoras – *Adélia Zamudio* e *Liandaura Anzoátegui*, corajosas mulheres que denunciavam a exclusão que sofriam por parte do poder público. Em Cuba, a escritora *Gertrude Gomes de Avellaneda*, que nasceu em 1814 e morreu em 1873, uma mulher que deu voz ao explorado em razão da etnia e cultura em seu romance “Sab”, publicado em Madrid, em 1841. No Peru, as escritoras – *Mercedes Cabelle de Carbonera* e *Clorinda Matto de Turner*, mulheres que tiveram como bandeira de luta a emancipação das mulheres. No Equador, destacamos *Marietta de Veintemilla* (1858-1907), que foi uma mulher com intensa participação na vida política e literária do país em meados do século XIX. Ela aborda uma diversidade temática, mas há uma característica em comum em seus ensaios: uma reflexão sobre a condição humana, uma análise das misérias do espírito, assim como uma aposta sobre como sair desta condição, mostrando como a educação e a formação de todo ser humano lhe conferem um capital inestimável para conhecer e entender o mundo, para ultrapassar todo tipo de barreiras, para definir suas metas e lutar por tornar realidade seu compromisso com o meio em que está circunscrito. No Uruguai, a escritora *Juana Ibarbourou*, que viveu de 1892 a 1979. Casou-se com o capitão Lucas Ibarbourou aos vinte anos de idade. Seu pai era espanhol, de origem galega, nascido em Lourenzá, província de Lugo — cuja biblioteca municipal leva o nome da poetisa —, e sua mãe pertencia a uma das famílias mais antigas do Uruguai. Notabilizou-se na língua espanhola por suas primeiras coleções de poemas, sendo comparada às poetisas igualmente importantes Gabriela Mistral e Alfonsina Storni. Foi eleita membro da Academia de Letras do Uruguai em 1947, e em 1959 foi-lhe concedido o

A partir deste primeiro mapeamento, focamos nossa atenção nas mulheres que pensaram sobre educação no Brasil e na Colômbia. Definimos a Colômbia pelo fato de termos obtido aceite para realizar estágio de doutorado sanduíche na Universidad Pedagógica Nacional¹⁵, em Bogotá, o que nos daria possibilidade de localizar e aprofundar o estudo das obras da autora colombiana escolhida.

Em relação ao Brasil, encontramos 05 escritoras, dentre as mais destacadas – Nísia Floresta, Maria Firmina dos Reis, Ana Aurora do Amaral, Anália Franco e Emília Freitas. São mulheres com forte presença no campo da literatura, do jornalismo e da educação.

Nísia Floresta (1810-1885), a primeira mulher a pensar e colocar em prática uma escola mista para homens e mulheres no Brasil, respeitando o direito das mulheres a dispor do ensino de gramática e ciências. Sua biografia apresenta marcas significativas em suas produções intelectuais, notadamente pelo lugar de destaque que imprimiu ao tema da educação das mulheres, em um contexto de patriarcalismo, do qual ela própria sofreu, embora o tenha enfrentado, como escritora e como cidadã. Suas principais produções são: “Opúsculo humanitário” e “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” (LIMA; MOTA NETO; ARAÚJO, 2014).

Maria Firmina dos Reis (1825-1917), considerada a primeira mulher a escrever um romance abolicionista. Uma mulher afrodescendente que vivenciou diretamente a segregação social e racial. Publicou, em 1859, “Úrsula”, o primeiro romance abolicionista de seu país, e o primeiro escrito por uma mulher negra. Úrsula aborda a escravidão a partir do ponto de vista do outro negado, o que também está presente em seu conto “A escrava” (1887) (MORAIS FILHO, 1976).

Ana Aurora do Amaral Lisboa (1860-1951), professora, poetisa, política, escritora e ativista libertária brasileira. Filha de Joaquim Pedro da Silva Lisboa e de

Prêmio Nacional de Literatura. Marcadas pelo modernismo, suas obras tematicamente exaltam a maternidade, a beleza física, o erotismo e a natureza, com certo lastro retórico. Na Venezuela, a escritora *Ana Teresa de La Parra (1889-1936)* é considerada uma das mulheres mais importante de seu tempo em seu país. Embora grande parte da sua vida tenha sido no exterior, sabia como expressar em seus escritos a atmosfera íntima da família venezuelana da época. Ela se aventurou no mundo das letras, pela mão do jornalismo. Escreveu dois romances que a imortalizou em toda a América: “Iphigenia” e “Memórias de Mama Blanca”. Em seu romance mais famoso “Iphigenia”, levantou pela primeira vez no país o drama da mulher frente a uma sociedade que não lhe permitia ter uma voz e cuja única salvação era legalmente o casamento constituído.

¹⁵ Estágio realizado no período de outubro a dezembro de 2014, sob orientação do Prof. Dr. Alejandro Álvarez Gallego, vinculado ao grupo de pesquisa Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

Maria Carlota do Amaral, estudou na Escola Normal de Porto Alegre, formando-se em 1881, com nota máxima em todas as matérias. Foi contratada como professora do estado, mais tarde, devido à Revolução Federalista, é transferida para Júlio de Castilhos, porém, revoltada, escreve violenta carta ao presidente da província de Porto Alegre, em tom de protesto. A partir daí passa a ser perseguida, junto com seus irmãos, inclusive pelo jornal “A Federação”, nunca mais voltando ao magistério público. Foi precursora do ensino supletivo para adultos, fundadora, juntamente com suas irmãs Zamira e Carlota, do Colégio Amaral Lisboa. Dedicou-se durante cinquenta e cinco anos ao ensino, acolhendo alunos muitas vezes gratuitamente (LOURO, 2011).

Anália Franco (1853-1912), educadora e escritora, um exemplo de vocação bem direcionada e de completo êxito. Filha de Teresa Emília de Jesus e Antônio Mariano Franco Júnior, casou-se com Francisco Antônio Bastos em 1906. Em seu tempo colaborou, de forma bastante ativa, em revistas feministas, como “A Mensageira,” “A Família e O Eco das Damas”. Além de escrever para estas revistas literárias, criou também a sua própria revista: o “Álbum das Meninas”, assim como a Revista Literária e Educativa dedicada às Jovens Brasileiras, cuja edição iniciou em 1898, na qual publicou a maior parte de seus contos e romances (SCHUMAHER, 2000).

Emília Freitas (1855-1908), desde 1873 colaborava em diversos jornais literários, como “Libertador”, “Cearense”, “O Lyrio e A Brisa”, de Fortaleza, e o “Amazonas Commercial” e “Revolução”, de Belém do Pará. Muitas das poesias então publicadas foram depois reunidas no volume intitulado “Canções do Lar” (1891) e que trazia uma curiosa introdução dirigida “Aos censores”. Em 1892, após a morte da mãe, mudou-se para Manaus em companhia de um irmão, onde exerceu o magistério no Instituto Benjamin Constant, destinado à instrução primária e secundária de meninos. Na sessão solene de instalação da Sociedade de Manaus, em 1883, Emília Freitas ocupou a tribuna com um vibrante discurso que foi muito aplaudido, segundo notícias encontradas em jornais. Apesar de ser uma escritora respeitada nos meios literários da cidade, ela inicia o discurso justificando a ousadia de falar em público, que, no seu caso, (e no de outras intelectuais da época) soava como uma formalidade necessária para justificar o rompimento dos padrões sociais de comportamento estabelecidos para as mulheres (SCHUMAHER, 2000).

Da Colômbia, destacamos 02 importantes escritoras – Sofia Ospina de Navarro e Soledad Acosta de Samper.

Sofia Ospina de Navarro (1892-1974), uma escritora e jornalista colombiana. Nascida em Medellín, em abril de 1892, morreu na mesma cidade, em 1974. Era neta do ex-presidente Mariano Ospina Rodriguez, sobrinha do ex-presidente Pedro Nel Ospina e irmã do ex-presidente Mariano Ospina Pérez. Sua maior importância na sociedade da região de Antioquia é ter sido a primeira mulher em sua região a mergulhar totalmente na literatura e no jornalismo, discutindo questões cívicas e sociais até então exclusivas do mundo dos homens (GUARDIA, 2012).

Soledad Acosta de Samper (1833-1913) nasceu e faleceu em Bogotá. Foi uma escritora e jornalista colombiana. Fundou a revista “La mujer” e escreveu numerosas novelas, dentre elas “La familia del tío Andrés”, “Catástrofe” e “Historia de mujeres”. Foi uma das mais importantes escritoras do século XIX do seu país e encontra-se entre os mais relevantes escritores da sua geração. Algumas obras: “Novelas y cuadros de la vida sudamericana” (1869); “Biografías de hombres ilustres o notables relativas a la época del descubrimiento, conquista y colonización de la parte de América denominada actualmente E.E.U.U. de Colombia” (1883); “Los piratas en Cartagena: crónicas histórico novelescas” (1886); “La mujer en la sociedad moderna” (1895); “Biografía del general Joaquín Acosta: prócer de la independencia, historiador, geógrafo, hombre científico y filántropo” (1901); “Aventuras de un español entre los indios de las Antillas” (1905); “Catecismo de historia de Colombia” (1908); “Biblioteca histórica” (1909); “Biografía del general Antonio Nariño” (1910); “El corazón de la mujer” (1869) (GUARDIA, 2012).

Essas mulheres se destacaram em seus países por meio da literatura, da poesia, de artigos jornalísticos e, principalmente, pela coragem de denunciar as condições das mulheres, das índias e escravas. Ou seja, suas produções são marcadas não por falarem de uma mulher no singular, mas por terem abordado a situação concreta da mulher latino-americana, marcada também pela exclusão de classe e raça. Suas produções fortaleceram direta e indiretamente a presença e o direito da mulher no espaço público, daí que o tema da educação apareça em todas elas como uma estratégia de luta pela justiça social e de gênero.

Com esse levantamento torna-se inegável a participação das mulheres na história de seus países, assim como na formação do ideário de liberdade e independência surgido naquele contexto. Existem outras mulheres escritoras, porém destacamos essas por sua relevância nacional e até continental, já que de algum modo tomaram proporções para além de seus países.

Não está claro, no entanto, na literatura produzida sobre muitas destas mulheres, qual a contribuição que deram à história da educação. Sabemos que a educação é um campo social transversal e que se articula com outras áreas do conhecimento e da vida social. Essas mulheres, a partir dos seus diferentes locais discursivos e políticos, abordaram a questão educacional ou interviram na arena pedagógica, mas o registro desse fato, até então, não mereceu a atenção devida dos pesquisadores da educação na América Latina. Consideramos que o recurso à história cultural e à história comparada pode nos ajudar a enfrentar este silêncio.

Mediante o levantamento do nome de mulheres que produziram sobre educação no século XIX, foi preciso adotar alguns critérios para selecionar, dentre as brasileiras e colombianas, quais autoras seriam focadas neste estudo. Os critérios utilizados foram: 1- mulheres que tenham escrito diretamente sobre educação, apresentando um pensamento fundamentado e estruturado; 2- mulheres com obras que contribuam para pensar a educação à luz de princípios democráticos e em relação com os processos independentistas na América Latina; 3- mulheres com produção teórica com reconhecimento em seus países.

A partir destes critérios, escolhemos as escritoras Nísia Floresta e Soledad Acosta Samper para realização deste estudo. Por meio destes critérios, talvez outras escritoras também pudessem ter sido escolhidas, mas consideramos que estas eram as que melhor se coadunavam com a proposta deste estudo. Além disso, foi determinante para a escolha destas duas autoras a possibilidade de acesso às suas obras, o que informaremos a seguir.

Esses critérios orientaram a escolha de nossas autoras para realizar a comparação e analisar a concepção de educação para as mulheres que se formou na América Latina no século XIX, respondendo à questão investigativa desse estudo. Consideramos ainda as condições necessárias para realizar a comparação, relativas ao

tempo, ao acesso às produções teóricas de cada autora e às influências filosóficas sofridas e que, de alguma forma, ajudaram na construção de seus pensamentos.

Além dos critérios que elegemos para a escolha das autoras, acreditamos que são importantes os pilares gerais da construção de uma pesquisa, destacados por Eco (1997) como: a identificação e o interesse do pesquisador com o tema; as fontes acessíveis e de possível alcance, assim como, manuseáveis; e com uma metodologia que possa corresponder e atender às necessidades do tema.

Em relação ao *corpus* desta investigação, evidentemente, ele é constituído por escritos de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper. Mas, do conjunto de seus escritos, damos destaque àqueles textos que possuem relação com o problema desta pesquisa e as questões norteadoras.

a) As obras de Nísia Floresta utilizadas para análise são:

- *Direito das mulheres e injustiça dos homens* (1989), foi uma obra publicada em Recife, em 1832, com 134 páginas. Trata-se de uma tradução livre da obra *Vindication of the Rights of Women* de Mary Wollstonecraft, que reivindica o direito de igualdade das mulheres;
- *Discursos que às suas educandas dirigiu Nísia Floresta*, é um texto produzido por Nísia para as suas educandas que estavam se formando em 18 de dezembro de 1847 no Rio de Janeiro e que circulou pela Typographia Imparcial. Contém 06 páginas e tem como centralidade o incentivo às formandas para que continuem seus estudos;
- *A lágrima de um Caeté* (1997), publicado pela primeira vez em 1849, na cidade do Rio de Janeiro. É um poema com 712 versos e revela o posicionamento a respeito dos indígenas;
- *Opúsculo humanitário* (1989), publicado pela primeira vez em 1853, na cidade do Rio de Janeiro. Neste ensaio de 169 páginas, a autora faz um retrato da educação brasileira e critica a restrição do direito à educação para as mulheres;
- *Cintilações de uma Alma Brasileira* (1997), publicado pela primeira vez em Florença- Itália, em 1859, sendo publicado para o português 140 anos depois. O livro é composto por cinco ensaios, que são o resultado de suas viagens: “O Brasil”, “O abismo sob as flores da

civilização”, “A mulher”, “Viagem Magnética” e “Passeio ao Jardim de Luxemburgo”. Esses ensaios, no total, comportam 252 páginas e abordam diversas temáticas;

- *Cartas de Nísia Floresta & Auguste Comte*, obra que reúne as cartas trocadas entre Nísia e Augusto Comte. Livro organizado por Constância Lima Duarte, em 2002, apresenta 102 páginas, publicado na cidade de Florianópolis, pela Editora Mulheres e EDUNISC.

b) Obras de Soledad Acosta de Samper:

- *Aptitud de la mujer para ejercer todas las profesiones: Memoria presentada en el Congreso Pedagógico Hispano-Lusitano-Americano reunido en Madrid en 1892*, uma produção originada da sua apresentação em Madri, em 1892, como 11 páginas, que abordam o direito e a capacidade das mulheres exercerem qualquer profissão;
- *Diario íntimo y otros escritos de Soledad Acosta de Samper*, uma produção que reúne as memórias da sua primeira infância, de momentos antes do casamento e outros pensamentos da vida íntima da escritora. Uma produção com 649 páginas, publicado pela primeira vez em 2003, sob a organização de Carolina Alzate, na cidade de Bogotá;
- *Novelas y cuadros de la vida sudamericana*, é uma obra que reúne 08 romances “Dolores”, “Teresa la limeña”, “El Corazón de la mujer”, “La perla del valle”, “Ilusión y realidad”, “Luz y sombra”, “Tipos sociales”, esses romances retratam a vida sul-americana, dimensões psicológicas da mulher e as diferenças sociais. É uma obra organizada por Montserrat Ordoñez, publicada em 2004, com 458 páginas;
- *Una holandesa en América (2006)*, é uma obra com 270 páginas, publicado pela primeira vez em 1888, como o título “Novela psicológica y de costumbres”. Retrata a vida cotidiana de uma

mulher, apresentando diversas questões históricas e culturais da Colômbia;

- *La mujer: revista quincenal exclusivamente redactada para señoras y señoritas*, ensaio com 258 páginas, publicado em 1879; trata-se de uma revista para mulheres e aborda da formação moral religiosa até a crítica ao modelo educacional colombiano;
- *La mujer en la sociedad moderna*, uma verdadeira cartografia de mulheres, publicada em 1895, como 428 páginas e que retrata o desempenho das mulheres nas mais variadas profissões;
- *Memorias presentadas en congresos internacionales que se reunieron en España durante las fiestas del IV centenario del descubrimiento de América*, uma memória de 06 páginas, que contém o discurso proferido por Soledad na festa do IV Centenário do Descobrimento da América. Foi publicado em 1892, na cidade de Paris;
- *La mujer há concluído su carrera*, artigo publicado no periódico Revista Americana, em abril de 1881, cujo editor chefe era José Maria Samper, marido de nossa escritora. A organização e publicação dessa revista apresenta o formato de jornal. No artigo, a autora defende diretamente o direito da mulher exercer uma profissão.
- *Soledad Acosta a las valientes bogotanas*, uma carta escrita por Soledad às mulheres de Bogotá, convocando-as para defender sua pátria e mostrar que o gênero feminino não é frágil e débil como era considerado.

As produções de Nísia Floresta foram levantadas em bibliotecas virtuais¹⁶ e físicas, especialmente na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, no mês de janeiro de 2015. Algumas de suas obras estão também disponíveis em livrarias brasileiras e foram adquiridas.

¹⁶ Projeto Memória - Nísia Floresta: <http://www.projetomemoria.art.br/NisiaFloresta/> e Biblioteca Virtual de Natal: <http://www.natal.rn.gov.br/bvn/>

Para a coleta dos escritos de Soledad Acosta de Samper, não disponíveis no Brasil, fizemos estudos e levantamentos em duas bibliotecas públicas de Bogotá, no período de outubro a dezembro de 2014: Biblioteca Nacional de Colombia e Biblioteca Luis Angel Arango.

Além dos escritos de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper, conforma o *corpus* deste estudo documentos históricos diversos do século XIX, dos respectivos países das duas mulheres estudadas, como cartas, periódicos, diário e romance que ajudam a informar a trajetória biográfica das duas autoras e entender seus textos. Estes documentos estão citados ao longo do texto, mais especificamente nas seções de análise das respectivas autoras.

Trabalhamos com autores que situam as condições históricas e político-educacionais nos períodos de vida das mulheres cujo pensamento será analisado para mapear o contexto, e com autores que tratam da mulher e de seu lugar nas lutas de libertação na América Latina, em articulação com autoras da epistemologia feminista e dos estudos de gênero.

As autoras, brasileira e colombiana, escreveram romances e textos autobiográficos, o que nos ajuda compreender um pouco mais do contexto e da realidade em que estavam inseridas. Esse olhar sobre os escritos de mulheres proporciona outra maneira de ler e interpretar a história da educação, outro ângulo, que não a contada pelo discurso oficial.

Daí a importância da literatura para evitar certas dicotomias clássicas na história do pensamento ocidental, como objetividade e subjetividade, razão e emoção, indivíduo e sociedade, dicotomias essas que também serviram como instrumento simbólico de subjugação da mulher. Sabemos, por exemplo, o quanto a dicotomia razão e emoção, aquela associada aos homens e esta às mulheres, foi útil para confinar as mulheres à esfera privada, a dos cuidados domésticos, enquanto que os homens, provedores, reinaram livres no espaço público, que é a esfera das decisões e da política.

A literatura nos ajuda a desconstruir o abismo que se interpõe entre a razão e a emoção, ajuda-nos a produzir um conhecimento dialético que revela a sensibilidade sistemática em compreender determinadas realidades, por isso que recorreremos a ela como linguagem de denúncia e anúncio. Para Sandra Jatay Pesavento (2005), a

literatura permite ter acesso aos costumes e estabelece uma fina sintonia no modo como as pessoas pensavam o mundo, como se pensavam e os valores e sentimentos que nutriam, além de revelar seus medos e preconceitos, o que lança um outro olhar e outra leitura sobre o mundo. Para uma análise diante de um contexto histórico, a literatura possibilita encontrar detalhes e respostas para diferentes representações que cada sujeito e/ou gênero vivenciam em face da sociedade em que vivem.

Said (2011) considera, em primeiro lugar, os romances e literaturas não só como objetos de análise, mas os vê como obras de arte e de conhecimento que proporcionam prazer a muitos leitores. Em segundo lugar, o autor admite que é um desafio relacionar o prazer da literatura com o processo imperial de análise explícita, que acaba condenando ou ignorando a realidade existente nas sociedades. Ele sugere a aprendizagem mais proveitosa dos aspectos literários para aprofundar a compreensão de determinados fatos históricos.

A forma que lemos o *corpus* dessa pesquisa reflete a escolha teórico-metodológica da história cultural e da história comparada, procurando entender as obras das autoras diante das peculiaridades que cercam o universo de escrita das mulheres. Como coloca Perrot (2005), o século XIX é um período de escrita pessoal, sendo um reservatório de correspondências, diários, autobiografias e romances.

Entender as produções das autoras nos demandou tempo, por se tratar de escritas de tempo-passado e que assumem uma estrutura própria e que requerem habilidade de leitura, interpretação e sensibilidade para compreender as autoras num tempo-presente. Todavia, para compreender as produções de Nísia Floresta e Soledad Acosta elegemos algumas *categorias temáticas* como: *contexto biográfico*, para entender a relação social-cultural e política das escritoras com suas obras; *influências teóricas*, que deram suporte para a construção de seus pensamentos, bem como bases estruturantes para defender as questões de gênero; *educação para mulheres*, que emerge como uma categoria de fronteira, por se localizar entre o discurso de progresso-liberdade e a condição machista conservadora.

Além destas categorias temáticas, que são nossos indicadores ou eixos de análise, construímos também algumas categorias teóricas ou analíticas, que são conceitos surgidos do referencial epistemológico. Alguns dos conceitos centrais são: *fendas históricas, mulheres colonizadas-mestiças, gênero, decolonialidade e fronteira*.

Estas categorías estão presentes ao longo do texto e nos ajudaram na análise dos dados e na confirmação da hipótese inicialmente levantada nesta pesquisa.

Assim, com base nos fundamentos teóricos que pautam a pesquisa, estabelecemos cinco eixos que estruturam sua matriz analítica, quais sejam:

1- A relação da biografia das autoras com a estrutura de sentimento da sociedade vivida;

2- Aproximações e afastamentos teóricos (campos epistemológico, político e moral, em suas relações);

3- As interpretações críticas acerca da realidade de seu lugar, a mulher, o índio e o negro;

4- O colonialismo e a colonialidade;

5- A educação para as mulheres.

3. NÃO SOMOS UMA, SOMOS DIVERSAS: POR UMA EPISTEMOLOGIA DAS MULHERES DO SUL

Minhas queridas hermanas, os perigos que enfrentamos como mulheres de cor não são os mesmos das mulheres brancas, embora tenhamos muito em comum. Não temos muito a perder — nunca tivemos nenhum privilégio. Gostaria de chamar os perigos de “obstáculos”, mas isto seria uma mentira. Não podemos transcender os perigos, não podemos ultrapassá-los. Nós devemos atravessá-los e não esperar a repetição da performance. A mulher de cor iniciante é invisível no mundo dominante dos homens brancos e no mundo feminista das mulheres brancas, apesar de que, neste último, isto esteja gradualmente mudando. A lésbica de cor não é somente invisível, ela não existe. Nosso discurso também não é ouvido (ANZALDUA, 2000, p. 229).

O chamamento feito por Anzaldúa (2000), na epígrafe que introduz esta seção, serve para refletirmos sobre nossa condição de mulheres mestiças, de cor, latino-americanas, o que nos proporciona um processo de desconstrução e (re)construção de um pensamento histórico e de uma epistemologia feminista, tomando como base o lugar destas mulheres colonizadas/subalternizadas da América Latina e de outras regiões do Sul global.

A pretensão em desconstruir um determinado tipo de feminismo e construir outro não está ligada à tentativa de estabelecer hierarquias de qualidades entre um e outro, mas demarcar as diferenças entre um feminismo branco euro-norte-americano e um feminismo nascido ao Sul, como pontifica Anzaldúa (2000).

Deste modo, a ideia, nesta seção, é construir algumas referências teóricas para, a partir delas, pensar a história da educação para as mulheres na América Latina e, neste particular, os escritos de Nísia Floresta e de Soledad Acosta de Samper, como forma de melhor situar seus pensamentos, evitando o risco de descaracterizá-los ou deformá-los a partir de uma epistemologia marcadamente eurocêntrica.

Quando nos referimos a mulheres colonizadas, não pensamos apenas nas mulheres que vivenciaram o período colonial, mas em todas aquelas que, mesmo vivendo no período posterior à colonização, continuaram e continuam sofrendo as consequências da violência simbólica, cultural e política da colonização sobre seus corpos, suas vidas e seus processos de formação, sentindo o peso do racismo, do patriarcado e da inferiorização imposta às mulheres das antigas colônias europeias no Sul da América, na África e na Ásia.

Em 2007, na I Conferência Internacional Vozes de Nuestra América, a pensadora Baltodano (2010)¹⁷ declarou que a criação e a construção de um outro mundo possível nasce do “Sol” que vem do Sul. Para essa autora, a mudança e as novas práticas sociais nascem dos países de “baixo”, do Sul global. Na mesma direção, defende Santos (2006) a criação do que ele chama de *Epistemologias do Sul*, nascidas em “*Nuestra América*”, assim como na África e na Ásia, de forma contra-hegemônica, procurando valorizar os conhecimentos das populações ancestrais e estabelecer um novo padrão de relações locais, nacionais e transnacionais entre conhecimentos e populações, assentado ao mesmo tempo na igualdade e no reconhecimento da diferença.

Para Baltodano (2010), emerge do continente latino-americano uma variedade de sujeitos e movimentos econômicos, políticos e culturais. O surgimento desses novos e diferentes sujeitos é irreversível no mundo contemporâneo e afronta o monopólio de velhos sujeitos e formas tradicionais de pensar a sociedade. Podemos imaginar a emersão dessas múltiplas realidades e grupos sociais como uma teia das diferenças culturais, que produzem perspectivas alternativas para pensar o mundo e entender o lugar das mulheres em muitas outras dimensões. Por exemplo, entender o papel da mulher na história e no conhecimento da humanidade e, também, a denúncia como um ato político e construtivo sobre as condições inferiores que foram impostas a elas.

Entendemos que o conhecimento não é uma exclusividade dos homens, assim como entendemos que a produção do conhecimento das mulheres não pode ser tratado paralelamente ou separadamente do conhecimento mais geral do resto da humanidade. Sabemos que a história e o pensamento das mulheres acontecem no mesmo cenário e no mesmo tempo da história produzida pelo homem. Todavia, não podemos mais escamotear o emudecimento proposital dessa voz feminina em todas as dimensões sociais, históricas, econômicas, culturais e intelectuais.

Isto nos leva a parafrasear a pergunta de Spivak (2010) “Podem as mulheres subalternas falar?”. Colocamos a questão no plural para evidenciar a diversidade dos grupos de mulheres. Spivak (2010) propõe em sua teoria uma “desaprendizagem”, pois,

¹⁷ BALTODANO, Mónica. Porque otro mundo es posible y necesario: el sol sale del sur, el sol nace de bajo. In: CASTRO, ELISA Guaraná de (org) et al. Vozes de nossa América: cultura, política e pensamento crítico- América Latina e Caribe. Seropédica (RJ): UFRJ, 2010. Palestra realizada em 2007, por ocasião da I Conferência Internacional Vozes de Nuestra América: Cultura, Política e Pensamento Crítico: América Latina e Caribe, que aconteceu no e Rio de Janeiro.

segundo ela, precisamos desaprender o que foi padronizado pelo paradigma oficial; desaprender a subtração histórica imposta ao subalterno, em geral, e às mulheres subalternas, em específico. Para esta autora, a mulher desaparece entre o patriarcado e o imperialismo no processo de constituição do sujeito-objeto. E o desaparecimento torna-se mais violento quando se trata das mulheres da periferia do sistema-mundo¹⁸.

Daí o compromisso das intelectuais e do movimento feminista de tornar evidente essa “voz delirante” que pulsa nos subalternos, nos “outros” e nas mulheres subalternas. Spivak (2010) destaca o compromisso das intelectuais em romper essa opressão e atribuir valores, destacar direitos e exigir respeito aos subalternizados nessa ordem social. Nesta lógica de denúncia e anúncio, consideramos que as mulheres subalternas têm muito a dizer, a contribuir e a produzir para uma nova ordem social-histórico-cultural.

Neste texto de tese tentamos sistematizar brevemente o dinamismo dos movimentos feministas. Esses movimentos aparecem em diversos estratos e campos da sociedade, denunciando o esquecimento e a agressão na dimensão humana das mulheres, em direção a uma política que promova a igualdade social e de gênero.

O dinamismo do pensamento feminista revela uma dialética fundamental que desconstrói a forma linear, impositiva e hierárquica de entender as relações de gêneros. É neste sentido que Butler (1998) chama atenção para os desdobramentos de sentido da categoria “gênero”, de modo que ela não se restrinja à mulher, mas que possa incluir outras identidades sexuais, inclusive geradas por diferenças de etnia, classe e raça.

As diferenças interferem nas necessidades e nos desejos das próprias mulheres, que não podem ser vistas de forma homogênea. Neste trabalho, em específico, abordamos as diferenças que constituem as mulheres do hemisfério Sul, latinas, mestiças e que estamos chamando de colonizadas para além do período colonial. Estas mulheres foram reduzidas pelo discurso histórico oficial a um sujeito apático e sem inserção na dinâmica dos acontecimentos da história, algo que também aconteceu com negros e índios escravizados.

Trata-se, agora, de desconstruir este discurso e esta imagem instituídos pelo colonialismo, pela epistemologia eurocêntrica e pela história oficial que caracterizam a

¹⁸ WALLERSTEIN, I. La restructuración capitalista y el sistema-mundo. In: ELÍZAGA, R S. (Coord.) América Latina y el Caribe, perspectivas de su reconstrucción. México: Asociación Latino Americana de Sociología, 1996. p.69-85.

mulher e a mulher colonizada como não-sujeito, uma cópia mal feita do homem, sem direitos sociais e como indivíduo não-pensante. Mulheres destinadas, exclusivamente, a atender às necessidades da família, aos desejos sexuais masculinos e aos cuidados das crianças e dos homens.

Sabemos que a mulher branca tem sido historicamente subjugada por sua suposta inferioridade física, biológica e afetiva. Já para as mulheres do Sul, para além das dimensões já citadas, é acrescida a condição étnica e racial (mestiça, indígena e negra), para legitimar a colonização das terras, dos desejos e dos corpos.

Então, seguimos perguntando: as mulheres do Sul podem contar sua história? As mulheres colonizadas podem tornar evidente sua importante participação na educação latino-americana? Podem as mulheres subalternas falar? São questionamentos epistemológicos em curso sobre o conhecimento dominante e a cultura conservadora e repressiva produzida pela modernidade/colonialidade.

Diante desses questionamentos e das fissuras epistemológicas do pensamento moderno, torna-se possível reler acontecimentos e fatos históricos com outros pontos de vista, outros ângulos e perspectivas, de modo a abordar temas e realidades sociais até então excluídos ou desvalorizados, como: gênero, sexualidade, diferenças culturais, identidades, entre outros. Temas que dão luz à resistência cultural – estimulada pela eclosão dos movimentos sociais identitários e pelo reconhecimento da crise da racionalidade moderna – que tem sido mobilizada há séculos em nosso continente, como contrapartida à dominação colonial, capitalista, patriarcal e racial. Neste contexto, aparecem vozes dissonantes e corajosas, que cabe agora que sejam recuperadas e estudadas, como as de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper. Desse modo, ao procurar contribuir para a construção de uma epistemologia feminista alternativa, pensamos não ser possível ignorar estas vozes pioneiras.

No contexto mais amplo das epistemologias alternativas, contra-hegemônicas, anti, pós ou decoloniais, que Boaventura de Sousa Santos (2006) as englobaria na rubrica das *Epistemologias do Sul*, queremos dar destaque a uma epistemologia feminista, que possibilite uma construção teórica mais inclusiva, que discuta e reconheça as diferenças de gênero, mas que, sobretudo, seja capaz de pensar concretamente as mulheres, uma epistemologia não restrita à categoria de gênero, mas capaz de pensar as inter-relações entre gênero, classe e raça, sobretudo no contexto da

América Latina, onde as mulheres colonizadas foram negadas não apenas por seu sexo, mas também por sua condição social e racial, como já o dissemos.

Sabemos que não é possível pensar e estudar a história das mulheres sem considerar a história das relações de gênero, mas é preciso estar consciente de que existem várias correntes de pensamento dentro do feminismo, que refletem, por sua vez, as diferenças sociais, econômicas, culturais e raciais das mulheres. Como bem destaca Chartier (1990), as representações e os discursos são sempre determinados pelos interesses dos grupos que os constroem. Por esse motivo, não podemos ignorar essas variedades de representações e discursos que são construídas em torno do movimento feminista, sob risco de reforçar epistemologias feministas que são cegas a outras assimetrias e estruturas de poder, como o forte racismo na América Latina.

Daí a importância de localizar geograficamente nossa reflexão e não apenas situar historicamente, pois existem muitas mulheres em diferentes condições, espaços e temporalidades, o que nos impede de reduzir a reflexão a uma única linha teórica ou a um determinado tipo de feminismo. Assim, algumas das perguntas que nos fazemos nesta seção são: qual o lugar da mulher colonizada na história? Quais as razões para o silêncio e o aparecimento da mulher na historiografia? É necessário construir uma epistemologia feminista das mulheres colonizadas latino-americanas? Refletimos sobre estas perguntas em dois tópicos desta seção, para melhor organizar a linha de pensamento que escolhemos para desenvolver esse trabalho de pesquisa. Compreendemos as variações teóricas existentes no pensamento feminista e, em hipótese alguma procuraremos reduzi-las; ao contrário, queremos destacar as diferenças existentes no feminismo, propondo uma epistemologia atenta às interseções das categorias de raça, gênero e classe, o que nos possibilita um debate mais contextualizado e concreto sobre as mulheres do Sul.

3.1. O PENSAMENTO DAS MULHERES COMO UMA FENDA HISTÓRICA NECESSÁRIA: O CANSAÇO E A CORAGEM DAS MULHERES

A história das mulheres não é uma concessão ou uma permissão do paradigma conservador formado por padrões patriarcais, mas uma conquista das próprias mulheres de escrever sobre sexualidade, direitos humanos, cidadania, democracia, direitos civis, sobretudo a partir do século XX, ainda que no século

anterior, XIX, como evidenciaremos ao abordar as autoras centrais deste estudo, houvesse já um primeiro esforço neste sentido.

Não é novidade que as mulheres não aparecem na história oficial como sujeito, mas como acessório histórico, à margem dos fatos, à margem da sociedade e à margem da produção do conhecimento (DAVIS, 1997). No entanto, é preciso refletir como elas chegaram a esta posição, ou melhor, como foram colocadas neste *status*. E seguimos nos perguntando: as mulheres ficaram à margem da história por escolha ou por imposição? Ao enfrentar esta questão, não podemos ignorar que temos uma historiografia construída quase que exclusivamente por homens, afirmando a sua opção de gênero, seus padrões culturais e a legitimação do domínio social do sexo considerado mais forte – o masculino.

Todavia, problematizar e ler por outro ângulo a história nos permite observar e escutar o não-legítimo, o não-oficial e o marginalizado. Ginzburg (2006), em sua obra “O queijo e os vermes”, reconstrói por meio da micro-história a coragem de um moleiro que questionava a ordem da igreja católica e da Inquisição. Era um pequeno moleiro, talvez sem importante destaque nos grandes acontecimentos da história oficial, mas a narrativa de Ginzburg nos revela que este moleiro soube ler os conflitos e as tramas de seu tempo e, produzindo uma versão completamente inovadora sobre a origem do Universo e da vida, enfrentou as representações e crenças dominantes da Igreja católica.

Isso nos sugere que por dentro do conhecimento dominante há resistências e fissuras produzidas pelos grupos e pelas culturas negadas e por isso é necessária a emergência dessas outras histórias (dos pobres, dos negros, das mulheres e de outros grupos negados). É preciso pensar a partir das *margens* dessa história oficial, é fundamental reconhecer a existência de situações e fatos não revelados e que por razões outras foram omitidos na construção da história como a conhecemos. Promover insurreições históricas que nos permitam reconhecer a fragilidade dos pilares positivistas, eurocêntricos e violentos do paradigma moderno, e conhecer o “outro lado da história”.

A ciência moderna também é caracterizada pelo estabelecimento de hierarquias, que definem o que é superior e inferior em termos de conhecimento e cultura. Este discurso, evolucionista, é não só naturalizador de desigualdades sociais,

como também demarcador de culturas ditas superiores, as europeias, e ditas inferiores, as dos povos colonizados do Sul global.

Com base nestas diferenças, Said (2011) considera a existência de dois lados, duas ou mais histórias e formas outras de entender a dominação da América Latina, África, Ásia e outros territórios que foram violentados com o processo colonizador. Para ele, as experiências culturais de colonizadores e colonizados são coexistentes, ou seja, são produzidas concomitantemente. Esta complexidade na formação histórica nos permite duvidar da linearidade e homogeneidade do discurso dominante, amplamente divulgado como oficial. Said (2011) afirma ainda que é um equívoco não reconhecer tal complexidade histórica, pois as diversas experiências e narrativas de vidas estão imbricadas nessa tessitura cultural.

O autor destaca que na formação histórica e cultural do dominador e do dominado há total interdependência, sendo inexistente uma cultura pura e única. Desse modo, é necessário desconstruir o discurso ideológico do purismo cultural e da pseudo superioridade branca, o que é uma tarefa árdua, mas uma necessidade ética. Na visão de Said (2011), as culturas são hibridizadas, misturadas e por isso são complexas. A expansão dos impérios modernos europeus possibilitou esse entrelaçamento de culturas, pessoas, histórias e, também, um choque de tradições.

A lógica complexa da história é apontada por Said (2011) como uma incrível possibilidade de explorar a história ou as histórias em todos os direcionamentos e dimensões possíveis. Procurar ouvir as vozes que foram abafadas, mas não caladas, que estiveram presente na formação das sociedades e das políticas, mas que, de alguma forma, ficaram marginalizadas, é um desafio que se impõe aos que lutam pela transformação social.

Assim como Said, a escritora Spivak (2010) também discute o lugar, a história e os direitos do subalterno e utiliza questionamentos para entender essas localizações: pode o subalterno falar? E quando fala, está sendo ouvido? E se é ouvido, o que é feito com suas reivindicações? Os argumentos de Spivak (2010) são direcionados para a crítica reflexiva, e são também um alerta para o perigo de transformar o subalterno apenas em objeto do conhecimento, ignorando as suas reais necessidades.

Outra preocupação da autora é desconstruir o olhar homogêneo sobre o outro dominado, explorado e subalternizado. Para ela, existe uma diversidade cultural e

variadas condições sociais que diferenciam o lugar da pessoa subalterna. Dito melhor, existem diferenças entre os considerados subalternos. Desta forma, questiona o discurso monolítico da classe trabalhadora representada pela esquerda tradicional, que costuma ignorar a heterogeneidade do sujeito histórico. Assim, Spivak (2010) aponta para a necessidade de denunciar as mais variadas formas de opressão, inclusive destacando a especificidade da opressão da mulher subalterna.

Por considerar a heterogeneidade dos subalternos, a autora afirma a necessidade de uma postura intelectual reflexiva. Para ela, é basilar realizar o desprendimento e a desconstrução da histórica oficial unilateral e homogênea, o que nos leva a aprender a ler e ouvir as denúncias dos subalternos, incorporando-as na construção prática e concreta de histórias outras. Ao propor esse desprendimento, Spivak (2010) revela fissuras existentes na história conservadora, no sentido de que essas aberturas são provocadas pelos grupos afugentados e agredidos pelo padrão positivista e moderno ocidental.

O desprendimento surge junto com as fissuras históricas, aqui entendidas como o começo de uma outra lógica de pensamento, que Gramsci (1992) chamou de rupturas orgânicas, e Said (2011) entendeu como fissuras nas estruturas culturais. Estas estruturas, desde a Conquista¹⁹, têm apoiado discrepâncias entre Norte e Sul, silenciando o mundo não europeu.

Os discursos universalizantes da Europa e dos Estados Unidos modernos, sem nenhuma exceção significativa, pressupõem o silêncio, voluntário ou não, do mundo não europeu. Há incorporação; há inclusão; há domínio direto; há coerção. Mas muito raramente admite-se que o povo colonizado deve ser ouvido e suas ideias, conhecidas (SAID, 2011, p. 98).

Ao levantar a possibilidade de se ouvir o silenciado, o colonizado e o dominado, o autor demonstra as fissuras presentes na estrutura cultural colonial, o que torna visível o tradicional favorecimento de apenas uma versão da história, enquanto a outra (ou as outras) é (são) duramente silenciada (s). Mas, para ouvir o subalterno, é necessário entender sua lógica de pensamento, suas ideias e respeitar, sobretudo, as diferentes subjetividades que o constitui.

Assim, seremos capazes de refletir sobre uma história contada e sentida por múltiplas relações humanas, inclusive pelas mulheres colonizadas, de modo que suas

¹⁹ Mais adiante exploramos a discussão sobre a ideia de conquista, conforme pensada por Enrique Dussel.

vozes e ideias possam ser ouvidas e legitimadas como parte integrante dessa teia cultural complexa. Consideramos que a história e o pensamento das mulheres provocam legítimas fissuras nessa estrutura, porque são um grupo social marginalizado e dominado por uma concepção de mundo patriarcal e conservador. Nesta direção, seus pensamentos configuram-se como fissuras históricas culturais e epistemológicas por promoverem o afrontamento com esta concepção imposta.

Com efeito, os estudos históricos já realizados sobre as mulheres revelam não só a opressão, mas também a resistência e a transgressão das mulheres, ou seja, as rupturas e fissuras que promoveram nas estruturas culturais dominadoras. É nesse movimento de revisitar a história que o pensamento das mulheres assume um lugar de destaque, pois expressa a resistência em uma dimensão epistemológica e política que deve ser considerada importante para as lutas do movimento feminista²⁰.

Considerar as mulheres como sujeitos da história e do conhecimento é provocar rupturas nesta estrutura tradicional, pois não se trata de ocupar um lugar vazio, ao contrário, representa a conquista e o anúncio de direitos, por isso uma prática de rebeldia constante que promove mudanças na estrutura econômica e política.

A reflexão sobre mulheres desperta o interesse em conhecer e saber mais sobre suas histórias marginalizadas e, também, suas variadas contribuições para a formação da sociedade. O objetivo que traçamos para essa tese evidencia o compromisso com o coletivo de mulheres que questionam os padrões e as estruturas culturais conservadoras e que as estigmatizaram como inferiores. Todavia, sabemos que muitas mulheres, ainda hoje, enfrentam cotidianamente o peso do patriarcado sob seus corpos, além da insistente desconfiança de sua capacidade intelectual. Para a nossa pesquisa, nos debruçamos em estudar as mulheres que foram além do cotidiano e do ordinário. Procuramos as mulheres escritoras, as que se dedicaram à tarefa da produção intelectual e contribuíram com denúncias sobre o poder fortemente organizado contra elas. Mulheres escritoras que assumiram a dureza de seu tempo e que sofreram com torturas de suas épocas.

²⁰ Como movimento coletivo de luta de mulheres, o feminismo só se apresenta como tal na segunda metade do século XX. As lutas feministas partem do reconhecimento das mulheres como um grupo específica e sistematicamente oprimido, na certeza de que as relações entre homens e mulheres não estão inscritas na natureza, e que existe a possibilidade política de sua transformação. A reivindicação de direitos nasce do descompasso entre a afirmação dos princípios universais de igualdade e as realidades da divisão desigual dos poderes entre homens e mulheres (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009).

Teles (1999) afirma que o oprimido, o explorado e o discriminado não assumem esse lugar por vontade própria, tratando-se de uma condição imposta. Nessa mesma lógica, podemos dizer que a ideologia patriarcal, machista e racista impõe a subalternização das mulheres colonizadas, o que oculta a presença delas na produção do conhecimento e a sua atuação na esfera político-social. Portanto, é legítimo afirmar que as mulheres provocam fissuras importantes na história, e assumem o enfrentamento necessário para as mudanças de valores culturais.

Mudanças de valores são fundamentais para modificar a forma estrutural na relação de poder estabelecida socialmente entre homens e mulheres. Teles (1999) considera que as relações de poder, a opressão e a exploração de grupos de pessoas sobre outras são questionadas pelos movimentos feministas, pois apresentam em seu núcleo formador a radical posição de contraposição ao poder patriarcal, anunciando a transformação social, econômica e ideológica da sociedade. Para a autora, a característica principal do feminismo é a politização das relações pessoais, que desconstrói a ideia de neutralidade dos espaços públicos e pessoais.

O crescimento dos debates em torno da condição das mulheres e das teorias feministas têm possibilitado mudanças de posturas e de concepções na sociedade. Mudanças tanto na ordem pessoal, quanto coletiva, em espaços públicos e privados, assim como na realidade objetiva e subjetiva, afetando, enfim, todas as redes de relações humanas. Podemos notar essas mudanças, tomando como exemplo atual o comportamento de partidos políticos que criaram setores femininos e que, especialmente entre os mais à esquerda, incentivam a participação das mulheres na vida política em altos cargos (presidentas, governadoras e outros).

Estas mudanças têm sido provocadas pelas lutas dos movimentos feministas, cuja história, pelo menos no Ocidente, tem sido contada e registrada em numerosos estudos.

Fougeyrolla-Schwebel (2009), por exemplo, afirma que na América do Norte e na Europa, durante muito tempo, historiadores e feministas distinguiram duas “ondas” históricas do movimento feminista: a primeira que acontece na segunda metade do século XIX e no começo do XX, e a segunda onda nos anos 60 e 70 do século XX.

A primeira onda feminista tem como reivindicação central o direito ao voto, fato que teve grande repercussão nos Estados Unidos e no conjunto dos países europeus. A segunda onda, diferentemente da primeira, não se restringiu às exigências de

igualdade, mas no reconhecimento da impossibilidade social de fundar essa igualdade dentro de um sistema patriarcal (FOUGEYROLLA-SCHWEBEL, 2009).

Nesta segunda onda, o contexto era de turbulências culturais e políticas, e as reivindicações das mulheres apresentam maior vigor que no momento passado, são mais sistematizadas e apresentam um coletivo mais definido.

Para Stolke (2004), as mulheres necessitavam de mudanças urgentes, para que fossem garantidos seus direitos trabalhistas e a continuidade de seus estudos, mesmo após a maternidade. Tudo isso ocorre especialmente no pós-Segunda Guerra Mundial, quando as mulheres, especialmente as brancas europeias e norte-americanas, também colocaram como pauta de reivindicações o direito ao prazer, a luta contra violência sexual, a igualdade de gênero, o direito ao aborto, dentre outros temas, o que marca um momento de grande combate aos valores machistas.

A segunda onda feminista ocupou diversos espaços da sociedade e também das universidades, transformando o espaço público-coletivo e os espaços subjetivos privados-individuais de suas vidas, inclusive na forma de pensar das pessoas em geral.

O feminismo do fim dos anos de 1960 e início dos de 1970 adquire, assim como o primeiro momento, amplitude internacional. A explosão estudantil de 1968 e a ampliação da propaganda feminista, além da grande divulgação do movimento feminista norte-americano na década de 1970, que festejava os 50 anos do direito ao voto nos Estados Unidos, fortalece os movimentos feministas europeus.

A conquista de novos direitos para as mulheres na esfera privada é acompanhada por exigências renovadas na esfera pública, pela reivindicação de medidas em favor de uma verdadeira igualdade no trabalho, conquistas que em grande medida se materializavam em aliança com os movimentos sindicais.

Mas, para Ribeiro (2015), há uma terceira onda do movimento feminista, particularmente na academia, que surge na década de 1990, quando se começa a discutir os paradigmas estabelecidos nas outras ondas, colocando em discussão a micropolítica e a invisibilidade de determinados grupos de mulheres, como as negras. Esta terceira onda foi alavancada por Judith Butler que mostrou que o discurso universal é excludente, porque as opressões atingem as mulheres de forma diferente. Portanto, seria necessário discutir o gênero com recorte de classe e raça, levando em conta as especificidades das mulheres.

Para Collin (2009), o feminismo introduziu não uma evolução, mas uma revolução na concepção da relação entre os sexos, revolução que não inclui um modelo factual ou ideológico prévio. A autora destaca três posições em relação à revolução do feminismo: universalistas, diferencialistas ou essencialistas e pós-modernas²¹. Mas, para Collin (2009), essas classificações sobre o pensamento feminista são meramente referências transitórias, pois a revolução do pensamento feminista é bem mais complexa e seus limites são altamente porosos. Ressaltamos que estas demarcações teóricas do feminismo foram elaboradas no contexto do pensamento e da realidade ocidentais, ignorando as produções intelectuais de feminismos nascidos ao Sul do mundo, o que discutiremos mais adiante.

Neste contexto mais contemporâneo, marcado por posições ditas pós-modernas, desenvolvem-se preocupações com a micropolítica relacionada à questão da mulher, que se coadunam com as novas perspectivas das Ciências Humanas, a exemplo da micro-história, que logo reconheceu a importância das organizações das mulheres e da luta a ser travada no cotidiano. Cenário que também demarca as diferenças vividas entre mulheres brancas e as negras, assim como as condições sociais e éticas distintas entre as mulheres.

Desenvolve-se, assim, um feminismo com variados questionamentos internos, com um olhar mais crítico para o próprio movimento, o que permite o surgimento de novas ideias e a redefinição de ações e práticas políticas, convergindo para a constituição de um *feminismo da diferença*, que revela a porosidade das fronteiras da própria sexualidade.

O feminismo da diferença desconstrói a ideia massificada de igualdade entre homens e mulheres, pois há uma infinidade de diferenças culturais, sociais, políticas, econômicas e raciais que impedem de colocar as mulheres nos mesmos patamares. Como exemplo disto, podemos destacar as variadas necessidades sentidas por grupos diferentes de mulheres: as muçumanas que não aceitam a rigorosidade da religião e os severos atos de violências que são considerados como tradição cultural, como a

²¹ São três posições que Collin (2009) utiliza para fazer algumas diferenças centrais dentro do feminismo: 1- universalismo (existe o uno), afirma que todos os seres humanos são indivíduos do mesmo quilate, independente das diferenças secundárias relativas às características físicas, à raça e ao sexo; 2- diferencialismo (existe o “dois”), considera que existem dois sexos na mesma humanidade e que o acesso à igualdade não é o acesso à identidade, devendo-se abrir espaço para um mundo plural; 3- pós-modernismo e queer (nem “um”, nem “dois”), também conhecido como desconstrucionismo, veio da crítica da metafísica, marca uma ruptura com as formas da modernidade ocidental. O pensamento pós-moderno é, neste sentido, um “tornar-se mulher” ou um devir feminino do pensamento e da prática.

mutilação de suas genitálias para que não sintam prazer durante o sexo, a utilização de ácido nos rostos das mulheres que são consideradas esposas-rebeldes e outros costumes. Já em relação às mulheres negras e indígenas, a exclusão social decorre também por seus traços étnicos e raciais, como seu cabelo, seus corpos, seus costumes e suas religiões, que são distintos do padrão branco eurocêntrico.

Deste modo, desenvolve-se a necessidade de o feminismo considerar seriamente as diversidades e as diferenças, para que possa pensar nas mulheres no plural e em sua concretude, respeitando as individualidades de diferentes grupos, raças, classes, gerações, em seus múltiplos cruzamentos.

As diferenças históricas e culturais são constitutivas das mulheres, sejam elas mulheres brancas²², sejam as mulheres não-brancas (negras, indígenas, latinas e mestiças), com desigualdades profundas, que nos impossibilitam de colocá-las na mesma condição e de olhá-las pelo mesmo prisma. Por esse motivo, consideramos que a diversidade se faz presente na formação do ser mulher, na construção subjetiva e objetiva do sujeito político, social e cultural do feminismo, destacando-se que ninguém nasce destinada a exercer um papel vulgar de submissão ou de tarefas pré-determinadas. O sujeito histórico se faz e refaz e a mulher não foge a esta dialética.

Conforme Collin (2009), o “feminino”, como categoria e não como marca de um dos dois sexos, é extorsão à lógica binária das oposições, emergência de uma “verdade do terceiro sexo”, que recusa a alternativa da exclusão “ou, ou”, em prol da inclusão “e, e”. Para ela, esse feminino pode ser assumido indiferentemente por homens e mulheres, pois transcende a alternativa dual do *sex* e do *gender*. Tal pensamento conduzirá ao desenvolvimento da teoria “queer”, vinculada à subversão das identidades sexuais. As categorias homem e mulher perdem sua pertinência e há reconhecimento da homossexualidade na heterossexualidade e vice-versa.

Com efeito, autoras como Butler (2007) e Scott (1989) procuram desconstruir a dicotomia que se criou entre as categorias *gênero* e *sexo*, sendo este definido como natural e aquele como cultural, pois há, de fato, quem utilize os dois termos como completamente distintos. Porém, para Scott (1989, p.4), “o gênero é um

²² A utilização da expressão “mulheres brancas” neste trabalho representa o conjunto das mulheres europeias e estadunidenses, que ainda são referências de cor e classe em detrimento das mulheres não-brancas.

elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar a relação de poder”.

Não obstante esta definição de Scott (1989), no uso mais atual de gênero, encampado pelas feministas norte-americanas, há uma insistência nas distinções sociais pelo sexo, restringindo o conceito a uma visão biológica e a um determinismo do sexo ou da diferença sexual. Diferentemente, Scott (1989) destaca que o núcleo essencial do gênero são as conexões de duas proposições: constituição das diferenças sociais entre os sexos e a significação da relação de poder. Uma interfere na outra, ou melhor, uma modifica a forma de ver e classificar a outra, porque as mudanças na organização das relações sociais apresentam a mudança nas representações de poder, e isso não acontece de maneira linear.

Para Scott (1989) existem quatro elementos inter-relacionados que representam essas diferenças entre os sexos:

1- Símbolos culturais, que apresentam as múltiplas representações da mulher, muitas vezes de forma contraditória – Maria e Eva, como símbolos da mulher, geralmente na tradição cristã do Ocidente. Uma representa a luz, a pureza e a inocência, e a outra aparece como a escuridão, a poluição e a corrupção;

2- Conceitos normativos, que interpretam os sentidos dos símbolos, porém, limitam as possibilidades metafóricas. Para a autora, a normatização está presente nas doutrinas religiosas, educativas, científicas e políticas, que afirmam a posição binária e sem equívoco do sentido masculino e feminino;

3- A representação binária do gênero. Para Scott (1989), o uso da categoria de gênero foi reduzida ao sistema de parentesco (com o olhar doméstico e a família como o fundamento da organização social), sendo necessário ampliar essa visão, tendo em vista a complexidade da sociedade moderna, que inclui o mercado de trabalho e o mercado de trabalho sexual segregado do gênero; a educação que reforça a instituição social como masculina, apartada da constituição da classe mista e mesmo na formação mista mantém-se os privilégios masculinos; e no sistema político que representa o sufrágio universal masculino que produz o gênero. Para a autora, não tem sentido limitar ou reduzir essas instituições a uma simples utilidade funcional baseada no sistema de parentesco, ou ainda, sustentar que as relações atuais entre homens e mulheres são produções de sistemas anteriores de parentesco baseados nas trocas de mulheres. O parentesco tem influência na constituição do gênero, mas não só ele, o

gênero se reafirma nas outras instituições sociais da nossa sociedade como a economia e a política, assumindo certa independência em relação ao parentesco;

4- Identidade Subjetiva, último elemento que se conecta com os três anteriores, representa o controle ou o acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos, em que o gênero torna-se a construção e/ou a representação do poder em si. As diferenças entre os corpos ligadas ao sexo testemunham as relações sociais, assim como legitimam o poder imposto pela sexualidade.

Neste sentido, Scott (1989) defende a ideia de que o gênero decodifica o sentido das relações complexas entre diversas formas de interação humana, estabelecendo a reciprocidade entre o gênero e a sociedade, que se situa em contextos específicos como a política, a educação, a religião e a família, que interferem na construção do gênero e vice-versa.

Vale dizer que, embora tais questões identitárias tenham sido desenvolvidas só mais recentemente, em estudos clássicos do feminismo, o tema da diferença já se fazia presente. No livro “O Segundo Sexo”, de 1949, Simone de Beauvoir scandalizou a sociedade europeia quando se pergunta “*O que significa ser mulher?*”. A partir desta pergunta, desenvolve uma reflexão filosófica que culmina na sustentação da célebre assertiva “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, que passa a ser um lema do feminismo. Essa frase inspirou os movimentos feministas da época, encorajando mulheres de várias partes do mundo e de diferentes categorias, estudantes e militantes, que passam a refletir sobre sua condição histórica e a se engajar na luta por direitos.

Com efeito, para Collin (2009), embora Beauvoir pareça defender posições universalistas, ligadas à questão da igualdade de direitos, suas ideias não excluem a pertinência de uma diferença de sexos, que, todavia, seria mais a justificação de uma hierarquia social e política. “O Segundo Sexo” afirma simultaneamente a necessidade de acesso ao universal detido pelos homens e, levando em conta referências psicanalíticas, a realidade de uma diferença que não será suprimida com a libertação.

Beauvoir (1980) não imaginava que sua frase impactaria o mundo como aconteceu. A frase “ninguém nasce mulher, torna-se” alcançou proporções mundiais e, de certa forma, revigorou o movimento feminista, por desafiar uma mudança de pensamentos e atitudes, relacionada tanto à esfera privada quanto à pública, evitando generalizações, por um lado, e subjetivismos, por outro.

Outra obra menos conhecida, ou pelo menos de menor repercussão, mas não menos importante para o fortalecimento dos movimentos feministas, é “Um teto todo seu”, de Virginia Woolf (1928), que lança mão de tantas perguntas sobre o papel das mulheres na sociedade e sua condição subalterna aos homens, que em um determinado momento da obra pergunta-se pelos motivos que levam os homens a escrever sobre as supostas fragilidades físicas, incapacidade mental e inferioridade do sexo feminino.

A escritora apresenta diversas perguntas que são consequências de um sentimento de inferioridade que cultivava em si mesma, ou seja, uma reflexão profunda sobre como nós, mulheres, nos formamos diante deste perverso contexto histórico e cultural. Ela ensaia dar algumas respostas aos seus questionamentos, e afirma que: 1- os homens inferiorizam as mulheres por se sentirem ameaçados por elas; 2- os homens enaltecem a fragilidade física e a incapacidade mental das mulheres para serem admirados por elas e assim se tornarem o inabalável sexo masculino, dotado de força, sabedoria e dignidade para erguer a sociedade.

A autora inicia uma longa reflexão sobre a postura da mulher diante da necessidade de se libertar da figura dominadora do homem. Na obra “Um teto todo seu”, ela explicita a importância do dinheiro para a independência da mulher, pois conseguiria se sustentar sem o controle do homem e, conseqüentemente, conquistaria um teto, uma casa e uma vida somente dela.

Todas essas conquistas representadas pela autora refletem o desejo e a necessidade de superação do modelo patriarcal. No entanto, no período descrito por Woolf, final do século XIX, as mulheres ocupavam funções consideradas “inferiores” no mercado de trabalho, que lhes rendiam salários muito baixos. E mesmo quando ocupavam os mesmos cargos que os dos homens, recebiam menos, o que feria sua possibilidade de garantir a autonomia para sustentar um lar.

Mas o problema não era apenas econômico. Woolf enxergava que não bastava que as mulheres trabalhassem e recebessem seu próprio salário. Era fundamental que elas também tivessem seu próprio teto, uma casa própria, pois essa propriedade estaria em total desacordo com a sociedade patriarcal e ajudaria a mulher a enfrentar a superioridade do homem, ideia de superioridade que foi construída ao mesmo tempo em que a de inferioridade foi imposta às mulheres.

Possivelmente, quando o professor insistia com ênfase demais na inferioridade das mulheres, não estava preocupado com a inferioridade delas, mas com sua própria superioridade. Era isso que ele estava protegendo de modo um tanto exaltado e com excessiva ênfase, pois era para ele uma joia do mais raro valor. (WOOLF, 1928, p.44)

Superar a imagem de que as mulheres são frágeis e incapazes de se defender implicaria, para a autora, que elas assumissem o seu próprio lar e demonstrassem que era possível morarem sozinhas em “um teto todo seu”. É esta a defesa fundamental deste livro.

Ainda de acordo com Woolf, a ideia de superioridade do “macho” é fundamental para manutenção da desigualdade entre os sexos:

Daí a enorme importância para um patriarca que tem que conquistar, que tem que dominar, de sentir que um grande número de pessoas, a rigor, metade da raça humana lhe é por natureza inferior. De fato, essa deve ser uma das principais fontes de seu poder (...). Em todos esses séculos, as mulheres têm servido de espelhos dotados do mágico e delicioso poder de refletir a figura do homem com o dobro de seu tamanho natural. (WOOLF, 1928, p.44-45)

Woolf (1928) descreve o tratamento que as instâncias superiores masculinas reservavam às mulheres em meados do século XIX. As mulheres eram expressamente proibidas de frequentar as bibliotecas públicas, mesmo as mais famosas, se não tivessem uma carta de apresentação e recomendação de um professor ou se não estivessem acompanhadas de um universitário do sexo masculino, o *fellow*²³. Caso contrário, sua entrada era proibida. Isto revela a ideia corrente de que o conhecimento não era algo destinado às mulheres, para quem apenas lhes cabiam as tarefas domésticas e maternais, assim como o conhecimento dos rituais e das regras religiosas. E, vale dizer, eram julgadas e condenadas aos mais severos castigos caso não desempenhassem bem as funções a que estavam designadas.

A postura do machismo, sabemos, é a de controlar e manter as mulheres sob o seu jugo, porque se as mulheres exercem o questionamento, duvidam e não concordam com todas as verdades impostas, se problematizam o raciocínio “cristalizado”, acabam promovendo dúvidas (logo, fissuras) sobre a superioridade do homem. Afinal, para Woolf (1928), conforme já assinalado, os homens necessitam da inferioridade das mulheres para afirmar seu poder.

²³ *Fellow* era como chamavam os jovens de pós-graduação e que viviam nas universidades.

É que, quando ela começa a falar a verdade, o vulto no espelho encolhe, sua aptidão para a vida diminui. Como pode ele continuar a proferir julgamentos, civilizar nativos, fazer leis, escrever livros, arrumar-se todo e deitar falação nos banquetes, se não puder se ver no café da manhã e ao jantar com pelo menos o dobro do seu tamanho real? Assim refleti eu, esfarelando o pão e mexendo o café e olhando vez por outra para as pessoas na rua. A visão no espelho é de suprema importância, pois insufla vitalidade, estimula o sistema nervoso. Retirem-na, e o homem pode morrer, como o viciado em drogas privado de sua cocaína. Sob o feitiço dessa ilusão. (WOOLF, 1928, p. 46).

O questionamento da superioridade dos homens é uma afronta ao patriarcado, que coloca a mulher em um não-lugar ou um lugar sem importância, sem qualquer relevância histórica, política e/ou cultural. Este questionamento promove as fissuras nesse poder patriarcal, “arranha” a imagem da perfeição e a segurança masculina. E por meio das fissuras, das *fendas*, como prefere dizer Foucault (1988), revela-se a fragilidade dos padrões produzidos pela modernidade, sendo a modernidade identificada como o reinado da virilidade.

Para Foucault (1988), as fendas representam o começo da ruptura da era clássica e das repressões construídas pelas ciências positivistas e pela igreja, logo, é um enfrentamento das representações que sustentavam a soberania clássica, mesmo que para este autor a ideia de soberania seja duvidosa. Assim, as fendas que se abrem não podem ser preenchidas pelos mesmos valores e lógicas tradicionais, abrindo espaço para as diferenças. Desse modo, consideramos que alguns dos temas que passam a ser abordados no interior de tais fendas são: gênero, sexo, sexualidade, identidades e tantos outros. Essas fendas, ou fissuras, como estamos chamando, estão presentes e vivas diante do discurso moderno, rompendo com a lógica padronizadora do sexo e da cultura única.

É a partir dessas fendas que surgem as dúvidas que nos impulsionam na busca de formas outras de conhecimento. Foucault (1988), em “História da sexualidade”, diz que a repressão é um instrumento de manutenção do poder. Era necessário reprimir os “desviantes” para conter revoltas, questionamentos e condutas irregulares/indesejáveis, ideias pecaminosas e perigosas, pois tudo isso poderia pôr em dúvida a verdade absoluta moderna.

A ideia do sexo reprimido, portanto, não é somente objeto de teoria. A afirmação de uma sexualidade que nunca fora dominada com tanto rigor como na época da hipócrita burguesia negociadora e contabilizadora é

acompanhada pela ênfase de um discurso destinado a dizer a verdade sobre o sexo, a modificar sua economia no real, a subverter a lei que rege, a mudar seu futuro. O enunciado da opressão e a forma de pregação referem-se mutuamente; reforçam-se reciprocamente. Dizer que o sexo não é reprimido, ou melhor, dizer que entre o sexo e o poder a relação não é de repressão, corre o risco de ser apenas paradoxo estéril. Não seria somente contrariar uma tese bem aceita (como a da modernidade). Seria ir de encontro a toda a economia, a todos os ‘interesses’ discursos que a sustentam. (FOUCAULT, 1988, p.13-14).

O autor aponta para uma transgressão das leis para romper como esse estado repressor. Para ele, o paradigma moderno se fortalece pela imposição de verdades sobre assuntos econômicos, biológicos, morais e políticos. É a partir da transgressão à força repressora e impositiva da modernidade que surgem as lacunas, as fissuras, as fendas que abrem espaços para construção de outras leituras sobre a realidade. Neste contexto, Foucault (1988) apresenta uma “hipótese da repressão” em três dúvidas:

Primeira dúvida: a repressão do sexo seria, mesmo, uma evidência histórica? O que se revela uma primeiríssima abordagem – e que autoriza, por conseguinte, a colocar uma hipótese inicial- seria realmente a acentuação ou talvez a instauração, desde o século XVII, de um regime de repressão ao sexo? Questão que é propriamente histórica. Segunda dúvida: a mecânica do poder e, em particular, a que é posta em jogo numa sociedade como a nossa, seria mesmo, essencialmente, de ordem repressiva? Interdição, censura e negação são mesmo as formas pelas quais o por se exerce de maneira geral, talvez em qualquer sociedade e, infalivelmente, na nossa sociedade? Questão histórica-teórica. Enfim, terceira dúvida: o discurso crítico que se dirige à repressão viria cruzar com o um mecanismo de poder, que funciona até então sem contestação, para barra-lhe a via, ou faria parte da mesma rede histórica daquilo que denuncia (e sem dúvida disfarça) chamando-o ‘repressão’? Existiria mesmo uma ruptura histórica entre a Idade da repressão e a análise crítica da repressão? Questão histórica-política” (FOUCAULT, p.15, 1988).

Para este autor, o objetivo dessas dúvidas é de colocar em relação simétrica uma contra-hipótese, para estabelecer argumentos que comprovem a necessidade da liberdade. O autor procurou recolocar questões a partir das hipóteses que levaram à repressão que tem como pilares a razão e o poder e a relação do discurso da sexualidade humana. Essa relação revela que o sexo não reside em saber sobre sexo ou sobre as suas interdições e permissões, mas de entender sua importância ou até mesmo em negar seus efeitos sociais e culturais. O mais importante é considerar o fato de falar de sexo, quem

fala, os lugares e os pontos de vista, a apropriação das instituições sobre o discurso do sexo.

Ainda para Foucault (1999), é difícil falar e discutir algo que foi durante muito tempo reprimido, o que justifica a dificuldade de abordarmos sobre a sexualidade, por se tratar de um dos temas marginalizados e expressamente proibidos e condenados ao longo de dois séculos da história moderna.

Temas sociais como sexualidade, sexo, prazer e desejo promoveram grupos marginalizados de mulheres, negras, pobres que são provocadores porque enfrentam silêncios históricos e produzem fendas nesta estrutura de silêncio, no sentido de que abrem espaços para a resistência à dominação da modernidade e do patriarcado²⁴.

Trata-se de uma dívida histórica com a humanidade, e o que aqui estamos destacando, com este estudo, é apenas uma parte dessa dívida, a das mulheres que exigem uma educação igualitária, mas ao mesmo tempo diferenciada, contra a educação violenta, monocultural e machista tradicional.

Como vemos, a dominação da mulher se sustenta por um conjunto de fatores: econômicos, políticos, culturais, educacionais, simbólicos. Desse modo, é importante que entendamos as relações de poder intrincadas que se estabelecem para subalternizar a mulher.

Para Bourdieu (1999), neste sentido, as representações sociais construídas sobre as relações entre homens e mulheres contribuem para demarcar o lugar de cada sujeito e de cada sexo na divisão do trabalho familiar, assim como nas relações de poder social e culturalmente estabelecidas. A construção do poder está diretamente relacionada à representação masculina sobre a mulher e sobre o próprio homem.

Por isso mesmo, os “poderes” de que dispõem a mulher estão não raro relacionados ao campo privado, ao dos cuidados domésticos, vistos como menos importantes no contexto mais amplo da sociedade (SCOTT, 1992).

Mas, segundo o entendimento de Foucault (2003), o poder é algo complexo e difuso, e tanto pode prejudicar a capacidade de autonomia do sujeito, quanto pode

²⁴ Cabe destacar que a concepção de resistência aqui adotada aproxima-se do conceito de contra-hegemonia de Antônio Gramsci (1978), pois sugere o enfrentamento da realidade dominadora como sendo constituída, dialeticamente, por forças estruturais e superestruturais. Em Gramsci, vale dizer, a estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, isso é, um processo dialético real, no qual há reciprocidade entre base material e ideológica. Aproxima-se, também, da noção de “catarsis” deste filósofo italiano, entendida como a passagem da necessidade à liberdade, capaz de transformar a força que subjuga o ser humano em instrumento de luta pela liberdade.

despertar a sua capacidade de resistir. O poder e a resistência se configuram numa relação dialética necessária para as transformações sociais. De acordo com este filósofo francês, o poder é uma prática social construída historicamente e envolve a economia, a política, o social e a cultura, manifestada no cotidiano e no ordinário.

Considerando as relações de poder e as fendas apontadas por Foucault (2003), podemos afirmar que durante os últimos dois séculos da modernidade, o homem assumiu a centralidade nas investigações científicas e produziu uma história exclusivamente deles (PERROT, 1998), naturalizando a exclusão das mulheres. Porém, é nas resistências que se produzem outras maneiras de ler a história e entender a diversidade dos grupos sociais existentes, ou seja, é na resistência que são produzidas as fendas e as fissuras.

Considerando as fissuras como caminhos para descobrir e/ou redescobrir diferentes culturas, reforçamos o sentido da história cultural como uma abordagem teórica e metodológica fértil para evidenciar tais diferenças e resistências. Chartier (1990) considera que com a história cultural é possível identificar o modo como em diferentes lugares a realidade social é construída, pensada e lida, pois a história cultural é capaz de compreender o informal e de ressignificar o papel de grupos sociais invisíveis na história tradicional, por meio de uma abordagem mais pluralista.

Para Certeau (1995), intelectual do campo da história cultural, o desaparecimento de princípios universais é um aspecto da situação presente. Afirma que uma vez que nossos modelos teóricos praticamente não nos permitem pensar o plural de sistemas inter-relacionados ou sedimentados, devemos primeiramente tentar saber como as racionalidades que permaneceram necessárias podem surgir de situações particulares e se inserir na ação.

Para considerar essa pluralidade é necessário entender que o plural acontece de uma correlação de forças (dominação e resistência), e é na ação de resistir que são produzidas as mais variadas formas de existência histórica. Para o escritor e intelectual palestino Edward Said (2011), a resistência se divide em dois momentos necessários: resistência primária, que representa o confronto direto; e a resistência secundária, que é a dimensão ideológica de reconstrução do grupo negado.

Said (2011) considera estes dois momentos de resistências como necessários para a produção de outras interpretações históricas, com a inclusão de diferentes grupos sociais, dando luz a outros momentos da história, a outras formas de vida, a outras

leituras da realidade, que no conjunto produzem as fendas ou fissuras²⁵ históricas a que estamos fazendo referência neste capítulo. Estas fissuras abrem possibilidades para interpretações históricas que desconstróem a linearidade da teoria tradicional e lançam questionamentos sobre a “verdade” do homem branco-europeu. São fissuras que proporcionam outras histórias culturais e desafiam a história oficial, afetando diretamente o grupo social dominador.

As fendas históricas nascem das movimentações e organizações sociais que questionam a ordem estabelecida. Neste sentido, podemos afirmar que os movimentos e as organizações feministas provocaram fendas relevantes no percurso da história da humanidade, ainda que não reflitam as lutas de todas as mulheres. Os avanços conquistados e as incorporações das pautas de reivindicações dos movimentos feministas são consequências da resistência das mulheres, que provocaram verdadeiras fissuras na versão conservadora da história.

A denúncia do ocultamento da história das mulheres é uma destas fissuras necessárias. Para Perrot (2005), a história ocultada das mulheres, ou seja, a falta de documentos que comprovem a participação das mulheres na história dificulta os estudos sobre elas, gerando um campo com poucas referências oficiais. Dessa maneira, para estudar a participação das mulheres na história é inevitável caminhar por um campo minado de incertezas, informações subjetivas e, também, por registros íntimos que escapam à lógica positivista de ciência.

Embora haja ainda tanto silêncio sobre o papel da mulher na história, cabe destacar, em nosso continente latino-americano, os esforços de um grupo de pesquisadoras e pesquisadores que se reuniram no “Primer Congreso Internacional: Las Mujeres en los Procesos de Independencia de América Latina²⁶”, que resultou em uma publicação que dá visibilidade a variados estudos sobre a participação das mulheres nos processos de independência de países da América Latina, ao longo do século XIX (GUARDIA, 2014).

²⁵ O sentido de fissura é entendido como Said (2011) descreve em seu livro “Cultura e Imperialismo”, ou seja, como uma ação de resistência que cresceu ao longo da história. Para ele, as fissuras são consequências das fendas produzidas no início da resistência de determinados grupos sociais.

²⁶ GUARDIA, Sara Beatriz (Org.). Primer Congreso Internacional: Las Mujeres en los Procesos de Independencia de América Latina. Lima-Peru: Gráfico Biblos, 2014.

Na próxima subseção, nos aprofundaremos mais sobre o contexto latino-americano, destacando as relações entre modernidade e colonialidade na subjugação da mulher colonizada, racializada, mestiça.

3.2. A COLONIZAÇÃO DE TERRAS, CORPOS E SEXOS: O GÊNERO COMO UMA CATEGORIA HISTÓRICA DE RELAÇÃO DE PODER

A colonização é um processo histórico que valoriza e centraliza a subjetividade masculina europeia, ao tempo em que inferioriza duplamente a mulher mestiça, a mulher colonizada, a mulher indígena e afrodescendente. Neste subtópico enfatizamos que as condições de subordinação impostas às mulheres brancas europeias e norte-americanas não são as mesmas sentidas e impostas às mulheres colonizadas e mestiças da América Latina e de outras regiões periféricas do Sul do mundo. Portanto, consideramos existir uma diferença fundamental, política e epistemológica, entre o feminismo branco e o feminismo das mulheres colonizadas.

A colonização está diretamente relacionada à construção da modernidade. Assim, não podemos analisar a modernidade sem mencionar a ação devastadora da colonização sobre os países do hemisfério Sul e suas populações. No contexto da modernidade são produzidas ações dominadoras e práticas de colonização, que envolvem a exploração de terras e pessoas, subjugação do trabalho ao capital, etnocentrismos e epistemicídios das culturas e dos conhecimentos das populações originárias da América Latina.

Apesar do discurso da modernidade estar associado ao progresso, à justiça e à igualdade, concordamos com Dussel (2008) quando diz que a modernidade é, na realidade, um mito, porque esconde sob sua retórica salvacionista práticas de exclusão e violência sobre grupos colonizados.

No grego antigo, *mithó* tem o sentido de narrativa simbólica e imaginária, que está relacionada a uma determinada cultura e que procura explicar a origem de tudo o que existe: do homem, do mundo, de Deus, da doença, do amor, entre outros. Os mitos assumem o sentido de verdade, determinando a maneira de se interferir na natureza, assim como fornece os quadros interpretativos que orientam o modo de agir das pessoas.

Enfim, os mitos servem para dar explicações para a existência do homem. Dussel (2008) entende que é no período da exploração mercantil e da colonização da América Latina, nos séculos XV e XVI, que se estrutura o discurso e o mito da modernidade. Para este autor, o nascimento da modernidade tem seus pilares na violência exercida contra outros povos não europeus. A modernidade se ergue por meio da repressão e da força física e simbólica, impondo verdades e formas pretensamente universais de explicar o mundo, a sociedade, o corpo humano, a cultura, a política e a economia.

La Modernidad tiene un “concepto” emancipador racional que afirmaremos, que subsumiremos. Pero, al mismo tiempo, desarrolla un “mito” irracional, de justificación de la violencia, que deberemos negar, superar (...) De manera que 1492 será el momento del “nacimiento” de la Modernidad como concepto, el momento concreto del “origen” de un “mito” de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de “encubrimiento” de lo no-europeo (DUSSEL, 2008, p.8-9)²⁷.

Daí que, para este autor, a modernidade nasce com o propósito e o desafio de desmitificar os mitos que sustentavam crenças teocêntricas na Europa, ao mesmo tempo em que cria outro mito, o da superioridade da Europa, como razão para justificar a dominação do outro. Dussel (2008) descreve que essa racionalidade encontra sua melhor formulação no *ego cogito*, que é a base da subjetividade moderna (1492-1636), teorizado por Descartes. O *ego cogito*, sustentado por um ego conquistador, possibilitou à Europa as conquistas e a exploração de outros territórios e povos.

Para Dussel (2008), as conquistas de territórios, de culturas e pessoas são encobertas pelo *mito da modernidade*. A era das Conquistas foi um momento crucial para a história da modernidade, porque é aí que a Europa se afirma como centro do mundo, e é também neste contexto que o homem europeu e branco se apresenta como o exemplo paradigmático de civilidade e de humanidade.

Portanto, o *ego cogito* legitima, no contexto da modernidade, a soberania do homem europeu-branco, justificando a sua conquista por meio da violência simbólica e física contra os povos considerados “bárbaros” de outros continentes. Então, temos um

²⁷ “A Modernidade tem um ‘conceito’ emancipador racional que afirmaremos, que subsumiremos. Mas, ao mesmo tempo desenvolve um ‘mito’ irracional, de justificação da violência, que deveremos negar, superar (...) De maneira que 1492 será o momento do ‘nascimento’ da Modernidade como conceito, um momento concreto da ‘origem’ de um ‘mito’ de violência sacrificial muito particular e, ao mesmo tempo, um processo de encobrimento do não-europeu” (tradução nossa).

homem soberano e que faz de seu território o “centro do mundo”, estabelecendo uma relação assimétrica com o resto do mundo. Desse modo, o “descobrimento” da América e de outros territórios deve ser entendido, mais propriamente, como conquista, como processo histórico que fez da América Latina a primeira periferia do mundo.

É nessa condição de periferia que a América Latina descobre o seu lugar na modernidade, pois, para Dussel (2008, p. 12), “sufrimos globalmente desde nuestro origen un proceso constitutivo de ‘modernización’”²⁸, e isso não aconteceu somente com a América Latina, mas também com a África e Ásia. Esses continentes são conquistados, explorados e dominados por europeus, e os povos colonizados sofreram aquilo que Dussel (2008) chamou de conquista do outro. Por meio do outro violado, a modernidade consagrou a sua superioridade e a centralidade da Europa no sistema mundo, que se assume como referência cultural e étnica para os demais povos. O outro é concebido como imaturo e sem história, sem cultura, sem conhecimento e sem religião.

Por isso, concordamos com Dussel (2008, p.22) quando diz que: “La experiencia no sólo del ‘Descubrimiento’, sino especialmente de la ‘Conquista’ será esencial en la constitución del ‘ego’ moderno, pero no sólo como subjetividad, sino como subjetividad ‘centro’ y ‘fin’ de la historia”²⁹. O autor faz uma diferença entre as ideias de descobrimento e de conquista. Para ele, o descobrimento estaria relacionado com a chegada e a constatação de terras antes desconhecidas; a conquista assume o sentido mais violento da palavra, e é mais fiel com a história do domínio e da repressão que a Europa e o homem branco impuseram na América Latina.

La “Conquista” es un proceso militar, práctico, violento que incluye dialécticamente al Otro como “lo Mismo”. El Otro, en su distinción, es negado como Otro y es obligado, subsumido, alienado a incorporarse a la Totalidad dominadora como cosa, como instrumento, como oprimido, como “encomendado”, como “asalariado” (en las futuras haciendas) o como africano esclavo (en los ingenios de azúcar u otros productos tropicales). La subjetividad del “Conquistador”, por su parte, se fue constituyendo, desplegando lentamente en la praxis (DUSSEL, 2008, p.42)³⁰.

²⁸ “sofremos globalmente, desde nossa origem, um processo constitutivo de modernização” (tradução nossa).

²⁹ “A experiência não somente do ‘Descobrimento’, mas especialmente da ‘Conquista’ será essencial na constituição do ‘ego’ moderno, mas não somente como subjetividade, mas como subjetividade ‘centro’ e ‘fim’ da história” (tradução nossa).

³⁰ “A ‘Conquista’ é um processo militar, prático, violento que inclui dialeticamente o Outro como ‘o Mesmo’. O Outro, em sua distinção, é negado como Outro e é obrigado, subsumido, alienado a incorporar-se à Totalidade dominante como coisa, como instrumento, como oprimido, como

A conquista, para Dussel (2008), não se restringe a uma usurpação de terras vazias ou mortas, mas de territórios culturalmente desenvolvidos e habitados. Desta forma, a conquista assumiu dimensões violentas, pois se conquistaram e dominaram populações com suas culturas, mentes e corpos, destruíram-se vidas e modos de existir que se diferenciavam das referências do dominador. Assim, a modernidade tem seus pilares fincados na dominação e na repressão do outro por meio da violência física e simbólica.

Dussel (2008) estabelece também a diferença entre a conquista e a colonização. Para ele, a conquista da vida e da cultura é o processo inicial que impõe e justifica da maneira mais vil a exploração e a escravidão de índios e africanos, mas é com a colonização que se concretiza a centralidade da subjetividade europeia e da civilização ocidental no sistema mundo.

O autor afirma que a conquista de corpos e mentes é o início de uma domesticação da estrutura de existir de índios e africanos, de como reproduzem seus modos de vida. Segundo Dussel (2008, p.47):

Es el comienzo de la domesticación, estructuración, colonización del “modo” como aquellas gentes vivían y reproducían su vida humana. Sobre el efecto de aquella “colonización” del mundo de la vida se construirá la América Latina posterior: una raza mestiza, una cultura sincrética, híbrida, un Estado colonial, una economía capitalista (primero mercantilista y después industrial) dependiente y periférica desde su inicio, desde el origen de la Modernidad. El mundo de la vida cotidiana conquistadora-europea “colonizará” el mundo de la vida del indio, de la india, de América³¹.

O autor revela em sua escrita a dificuldade de descrever a dominação colonizadora que tem acometido a América, África e Ásia, por ser tratar de uma violência avassaladora de conquista erótica, espiritual, cotidiana e corporal sobre indígenas, negros e mulheres. A conquista da modernidade é a concretização do mito de um “ego” que se autodenomina superior, de uma subjetividade que se considera central,

‘encomendado’, como ‘assalariado’ (nas futuras fazendas) ou como africano escravo (nos engenhos de açúcar ou outros produtos tropicais). A subjetividade do ‘Conquistador’, por sua vez, foi se constituindo, emergindo lentamente na práxis” (tradução nossa).

³¹ “É o início da domesticação, estruturação, colonização do ‘modo’ como aquelas pessoas viviam e reproduziam sua vida humana. Sob o efeito daquela ‘colonização’ do mundo da vida se construirá, mais tarde, a América Latina: uma raça mestiça, uma cultura sincrética, híbrida, um Estado colonial, uma economia capitalista (primeiro mercantilista e depois industrial) dependente e periférica desde o início, desde a origem da Modernidade. O mundo da vida cotidiana conquistadora-europeia ‘colonizará’ o mundo da vida do índio, da índia, da América” (tradução nossa).

baseada na agressão mais ampla possível e que subsume o outro em si mesmo para afirmar o mito de sua superioridade.

É no encontro desses dois mundos que se forma um mito e uma prática de dominação chamada de “modernidade”, por meio de uma ação colonizadora e conquistadora de economias, territórios, pessoas e culturas, mito porque se constrói pela imposição objetiva e subjetiva de uma ideia estreita e violenta de civilidade e racionalidade, enfim, um “mito al final que encubre la violencia sacrificadora del Otro”³² (DUSSEL, 2008, p. 53).

Essa ação violenta, desenvolvida como uma totalidade dominadora, atinge fortemente as mulheres colonizadas do Sul. Para Dussel (2007), o europeu promove uma alienação erótica nas mulheres indígenas, apresenta-se como macho-conquistador-guerreiro que possui e domina a índia violentamente, sem qualquer consideração à sua humanidade, que é lhe negada.

A relação sexual, por exemplo, não assume um sentido sagrado, nem para a religião do conquistador e nem para a religião do conquistado, e por isso não se reconhece a união entre esses dois, porque o interesse era apenas o de satisfazer a voluptuosidade, a sexualidade puramente masculina opressora e alienante do conquistador. Neste contexto de dominação erótica, as mulheres do Sul têm seus corpos, vozes e desejos violentados (DUSSEL, 2007).

Em meio à violência sexual do homem colonizador foram se constituindo as mulheres latino-americanas. Ou seja, essas mulheres são fruto da violência. Para Dussel (2007), essa mulher se produz historicamente na mestiçagem de várias raças e etnias, tanto no aspecto biológico quanto cultural. Para ele, nasce uma mulher latino-americana bonita, com um tipo de beleza negra, simpática, com a alma interessante, companheira e extremamente humana, mas que tem uma vida marcada pela solidão, pela rugosidade do trabalho pesado e pela brutalidade da violência sexual.

Para Dussel (2007), a negação da mulher foi justificada inclusive do ponto de vista das interpretações psicanalíticas. Explica que a teoria freudiana é marcada por uma *Totalidade-masculina*, na qual o masculino compreende o sujeito, a atividade e a posse do falo, enquanto que a mulher integra o objeto e a passividade. A vagina é reconhecida como albergue do pênis. Trata-se de uma totalidade constituída a partir de

³² “mito, finalmente, que encobre a violência sacrificadora do Outro” (tradução nossa).

um ego fálico, e a mulher fica definida como um objeto passivo, como um não-eu, um não-falo, indivíduo castrado.

Segundo Dussel (2007), a totalização deformante da interpretação edípica freudiana funda-se numa experiência europeia e capitalista de família. É preciso, portanto, alcançar uma interpretação que supere esta visão sobre sexualidade eurocêntrica e capitalista, possibilitando visualizar novas e alternativas relações entre homem-mulher, pais-filhos, ou seja, conceber a realidade para além de uma família totalizada, promovendo uma verdadeira *morte da família* machista.

No contexto de sua teoria da libertação, Dussel (2007) afirma que é necessário começar a descrever a abertura feminina ao mundo (da mulher em direção ao homem, e não mais ao contrário), descrição praticamente inexistente pela opressão que pesa sobre a mulher, não somente no nível erótico, mas também no pedagógico e político. A injustiça erótica (a mulher como objeto sexual) se estende na injustiça pedagógica (a menina castrada) e na injustiça política (a mulher com salários menores que os dos homens).

Mary Del Priore (2009) apresenta outros elementos para entendermos a dominação do que chama de “mulheres coloniais”. Para ela, o processo de adestramento pelo qual passaram tais mulheres foi acionado por dois instrumentos de ação.

O primeiro, um discurso sobre padrões ideais de comportamento, importado da Metrópole, teve nos moralistas, pregadores e confessores os seus mais eloquentes porta-vozes.

Elementos para esse discurso normatizador já se encontravam impregnados na mentalidade popular portuguesa – mesmo europeia –, como será mostrado, cabendo à Igreja metropolitana adaptar valores conhecidos das populações femininas, para um discurso com conteúdo e objetivo específicos (DEL PRIORE, 2009, p. 23).

O segundo instrumento utilizado para a domesticação da mulher foi o discurso normativo médico sobre o funcionamento do corpo feminino. “Esse discurso dava caução ao religioso na medida em que asseverava cientificamente que a função natural da mulher era a procriação” (p. 24). Para a autora, fora da maternidade, a mulher estava condenada à melancolia, à luxúria, à exclusão.

Desse modo, o projeto da modernidade/colonialidade é marcado fundamentalmente pela dominação da mulher latino-americana, ainda que este tema não tenha recebido o destaque necessário do movimento feminista e das epistemologias feministas dominantes. De muitas formas, esse feminismo continua preso ao paradigma da modernidade, ao seu mito, à sua retórica salvacionista, deixando de reconhecer, como afirma Walter Mignolo (2007), que a colonialidade é constitutiva, e não derivativa, da modernidade.

Na visão de Said (2011), o discurso da modernidade que fundou as práticas imperialistas produziu dois lados e dois mundos distintos. Para o autor, existe o Ocidente, o lado formado pela Europa que se lançou às conquistas de outras terras, e há o lado que o autor chama de “outros”, que são as terras dominadas, conquistadas e violentadas pela expansão ultramarina europeia. Said (2011) afirma que há uma desigualdade de poder entre o Ocidente e o não-Ocidente, uma relação assimétrica de poder que tem promovido a cultura e o homem europeus, ao tempo em que inferioriza o não-europeu, tido como incivilizado e bárbaro.

Na interpretação de Santos (2006), por sua vez, a modernidade se consolidou por meio de três categorias matriciais: Oriente, Selvagem e Natureza. Essas categorias são entendidas: 1- Oriente como o lugar da alteridade, por representar o lugar também da civilização, o que impede a hegemonia Ocidental; 2- Selvagem é o lugar da inferioridade, por não apresentar aspectos civilizacionais e sim irracionais, construção que favorece a dominação imperialista; 3- Natureza é o lugar da exterioridade à mercê da exploração humana.

Santos (2006) aponta para a relação intrínseca entre as categorias selvagem e natureza na composição do imaginário construído sobre o ameríndio. E são as duas categorias que destacamos para analisar as consequências da colonização na América Latina e a dicotomia que a modernidade criou entre os chamados “civilizados” e os considerados “selvagens”, estes últimos identificados, principalmente, como os nativos da África e da América Latina.

A herança da modernidade para a América Latina é a configuração da inferioridade, da criação do selvagem indígena e do negro escravizado. Neste sentido, o selvagem é a representação concreta da violência cultural desse milênio e produz uma diferença incapaz de se tornar alteridade, pois o selvagem é sem valor, um não-ser completamente subtraído da “civilização”, servindo apenas como “escravos naturais”.

A modernidade criou dois lados, dois mundos e uma cisão cultural, estabelecendo-se, de um lado, o ocidente civilizado e, do outro lado, o não-ocidente selvagem. A modernidade como mito, como descoberta imperial e/ou imperialismo, constituiu formas/nomes que produziram uma tessitura cultural justificadora de conflitos, de mortes, de derramamento de sangue e da escravidão. Para Santos (2006), o imperialismo produziu desigualdades profundas e um imaginário de discriminação que promoveu a subalternização dos ameríndios.

No entanto, é preciso enfatizar que a América Latina, apesar da pecha de “selvagem” atribuída pelo mito da Modernidade, é também o lugar de questionamento, de rebeldia e de reflexão crítica sobre essa conquista imperial. A consequência desta reflexão tem sido a desordem, a recusa de ser um território “exótico” para a exploração da natureza e a dominação do e da “selvagem”. Questionar é um sentimento de inconformismo e de recusa em permanecer no lugar inferior. Santos (2006, p. 190) afirma que é importante e urgente o reconhecimento de um paradigma do subalterno e para isso:

O sentimento de urgência é o resultado da acumulação de múltiplas questões na mesma hora ou lugar. Sob o peso da urgência, as horas perdem minutos e os lugares comprimem-se.

É o efeito desta urgência e da desordem que ela provoca que os lugares descobertos pelo milênio ocidental dão sinais de inconformismo. Esse inconformismo vai-se reproduzindo sob a forma do auto-questionamento e pela auto-reflexividade do Ocidente. É possível substituir o oriente pela convivência multicultural? É possível substituir o selvagem pela igualdade na diferença e pela auto-determinação? É possível a natureza por uma humanidade que a inclua?

Para Santos (2006), estas interrogações são pertinentes, especialmente no terceiro milênio, pois possibilitam, no nível epistemológico, o debate do pós-colonialismo e, conseqüentemente, a mudança paradigmática nas ciências sociais e em outros campos disciplinares. As pertinentes reflexões sobre a herança da colonização e da construção do “mito” que formou e consolidou a modernidade levam-nos a perguntar: como acontece a dominação, a colonização e a conquista das mulheres da América Latina? Como é vista essa mulher latino-americana formada por um amálgama de etnias e relações de poder? Por que o homem branco europeu dominou e alienou eroticamente e socialmente a mulher colonizada? A condição das mulheres colonizadas

é a mesma condição das mulheres brancas europeias? São questionamentos que nos provocam uma reflexão epistemológica sobre o feminismo latino-americano das mulheres colonizadas.

Para debater estas questões compartilhamos de algumas reflexões da feminista decolonial María Lugones (2010), quando propõe um quadro de abstração distinto, ou uma lente que nos permita ver e ler o que está oculto na relação entre raça, gênero, classe e sexualidade na América Latina. A autora provoca, assim como Dussel, uma releitura da modernidade colonial capitalista, e propõe a superação de uma abordagem reducionista e fragmentadora, que não pensa tais categorias em suas inter-relações.

Para a autora, a modernidade opera com uma lógica compartimentada, que organiza o mundo em categorias distintas (gênero, sexo, classe, raça, geração), como se uma categoria não interferisse, simultânea e contraditoriamente, na outra. Lugones (2010) afirma que a categorização distinta de “mulher” e de “negro” levou a uma análise isolada destas categorias que não revela a especificidade das mulheres negras, assim como também é ausente, no paradigma da modernidade e do feminismo branco, uma reflexão mais específica sobre a mulher mestiça ou a mulher indígena. Isso porque para a modernidade existe a categoria mulher (com um único sentido) e o negro (com único sentido). Para Lugones (2010), assim, é necessária estabelecer a interseção entre essas duas categorias na representação da mulher negra, mestiça, latino-americana, o que a leva a pensar na superação dessas categorias isoladas, propondo a imbricação e a superação do caráter opressor e preconceituoso que foi sendo construindo ao longo da modernidade.

Modernity organizes the world ontologically in terms atomic, homogeneous, separable categories. Contemporary women of color and third-world women's critique of feminist universalism centers the claim that intersection of race, class, sexuality, and gender exceeds the categories of modernity. If woman and black are terms for homogeneous, atomic, separable categories, then their intersection shows us the absence of black women rather than their presence. So, to see non-white women is to exceed 'categorias' logic. I propose the modern, colonial, gender system as a lens through which to theorize further the oppressive logic of colonial modernity, its use of hierarchical dichotomies and categorial logic. I want to emphasize categorial, dichotomous, hierarchical logic as central to modern, colonial, capitalist thinking about race, gender, and sexuality. This permits me to search for social organizations from which people have resisted modern, capitalist modernity that are in tension with its logic (LUGONES, 2010, p.742)³³.

³³ “Modernidade organiza o mundo, ontologicamente, em termos atômicos, homogêneos, em categorias separáveis. Contemporaneamente, as críticas das mulheres de cor e do terceiro mundo ao universalismo

Além disso, a modernidade lançou mão de dicotomias numa lógica hierarquizadora da sociedade, classificando as pessoas em humanas e não humanas, sendo este um poderoso instrumento que normatizou a condição de inferiorizado do colonizado. Para Lugones (2010), a imposição de um sistema de gênero moderno se fez necessário para reafirmação do homem branco e heterossexual como superior ao comportamento sexual considerado “grotesco”, “bestial”, “pecaminoso” do colonizado, marcado pelo não-gênero.

O conceito de “mulheres colonizadas” apresenta desdobramentos epistemológicos importantes, pois aborda a especificidade deste segmento de mulheres. Homens e mulheres se constituem diante de um contexto histórico-cultural, como bem destaca Louro (2008, p. 19): “A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente”.

Como afirma Louro (2008), a formação da sexualidade e do gênero se dá ao longo do tempo e da vivência, sofrendo interferências das normas, do poder, que estão simbolicamente instituídos e pré-estabelecidos. Por isso que compreendemos que a diferença entre os sexos, ou melhor, entre gêneros não pode ser naturalizada, porque a diferença entre eles é construída social, política e historicamente. Como mencionamos na subseção anterior, a formação de gênero e da própria sexualidade está constantemente relacionada às referências históricas que foram criadas desde a primeira modernidade com a centralização do *ego cogito* do homem branco e europeu. Assim, a situação moderno/colonial fortaleceu a negação das mulheres que já era algo presente nos dois últimos séculos da modernidade.

É neste sentido que as diferenças de gênero e de sexualidade não podem ser consideradas como algo que existe absolutamente ou como algo natural, biológico. A diferença é produzida e imposta nas relações sociais, e na história do Ocidente essa diferença tem sido associada a hierarquias e assimetrias de um gênero em relação a

feministareivindicam a interseção de raça, classe, sexualidade e gênero, que ultrapassa as categorias da modernidade. Se mulher e preto são termos homogêneos, atômicos, são categorias separáveis, então a sua interseção nos mostra a ausência de mulheres negras, em vez de sua presença. Desse modo, para ver a mulher não branca, é preciso superar a lógica categorial. Eu proponho o sistema de gênero moderno-colonial como uma lente através da qual teorizar para além da lógica opressora da modernidade colonial, com suas dicotomias hierárquicas e lógica categorial. Eu quero enfatizar a lógica categorial, dicotômica e hierárquica como central à maneira moderna, colonial e capitalista de pensar sobre raça, gênero e sexualidade. Isso me permite buscar pelas organizações sociais daquelas pessoas que resistiram à modernidade capitalista e que estão em tensão com sua lógica” (tradução nossa).

outro, de um corpo em relação a outro corpo, de uma cultura em relação a outra e de um continente em relação a outro.

E é por esse viés da diferença que começamos a situar nosso ponto de vista em relação à mulher colonizada. Se já está claro que as diferenças entre homens e mulheres não é dada naturalmente, mas construída nas relações sociais, é preciso então compreender as repercussões da conquista colonial sobre estas relações de gênero. Quando o homem europeu elege seu ego como o centro da civilização e da modernidade, a mulher colonizada se constituiu como explorada não apenas por sua condição de mulher, mas também porque integrava o grupo de gente considerada bárbara, a quem se questionava inclusive se tinham alma, se era humana.

As relações coloniais promoveram não somente as trocas comerciais, mas também o tráfico de pessoas e corpos. Os navios negreiros são exemplo concreto e material dessa utilização do corpo como objeto ou mercadoria. É nesta perspectiva que o racismo tem se apresentado como uma prática dominadora profundamente associada à sexualidade e ao desejo, como afirma Young (2005).

A história dos sentidos da palavra ‘comércio’ inclui tanto a troca de mercadorias quanto de corpos em relações sexuais. Portanto, foi inteiramente adequado que a troca sexual (e seu produto miscigenado-misturado), que capta as relações de poder violentas antagônicas da difusão sexual e cultural, viesse a se tornar o paradigma dominante por meio do qual o apaixonado comércio econômico e político do colonialismo foi concebido. Talvez isso comece a explicar por que nossas próprias formas de racismo permanecem tão intimamente ligadas com a sexualidade e o desejo (YOUNG, 2005, p.221-222).

Para Young (2005), é evidente que as formas de troca sexual produzidas pelo colonialismo eram reflexo e consequência dos modos de troca econômica, que constituíram a base das relações coloniais. Afirma que a história dos sentidos da palavra “comércio” inclui tanto a troca de mercadoria quanto de corpos em relações sexuais. Portanto, a troca sexual, que capta as relações de poder violentas, tornou-se o paradigma dominante por meio do qual o apaixonado comércio econômico e político do colonialismo foi concebido.

Assim, não é possível falarmos somente da diferença entre mulheres e homens, mas também da diferença entre mulheres e mulheres. Para ser mais específica, entre mulheres brancas e mulheres colonizadas e mestiças, a diferença entre mulheres

não-colonizadas culturalmente e mulheres colonizadas e alienadas erótica e culturalmente. É isto que nos leva a afirmar que existe uma dupla negação das mulheres do Sul, pois tanto o gênero, quanto a raça/cultura serviram como justificativas para o domínio e a exploração.

É a partir dessa compreensão que sustentamos existir uma colonização do gênero, que veio se articulando desde a Conquista, e que promoveu a hierarquização e a dicotomia entre os considerados humanos e não-humanos, entre homens e mulheres, hierarquização associada à construção da centralidade da subjetividade do homem branco europeu pela modernidade ocidental, conforme Dussel (2007). Juntos com as mulheres, outros segmentos foram também classificados como animais, selvagens e pecaminosos, como os africanos e os indígenas. Desse modo, em se tratando de uma mulher indígena, mestiça ou africana, esta foi ainda mais negada.

O homem europeu, heterossexual, moderno e colonizador, tido como o centro da governabilidade e da história, era considerado adequado para a vida pública, para ser representante da civilidade ocidental e cristã. A mulher europeia, branca e cristã era concebida como a complementação do homem europeu, porque ela tinha a vocação da continuidade do homem branco e racional, por meio da sua “pureza” e passividade, ainda que isto não significasse o reconhecimento pleno da sociedade europeia de que a mulher era gente. O patriarcalismo da sociedade europeia não viabilizava até as primeiras décadas do século XX a compreensão da mulher como sujeito. Tratar a mulher pelo viés da proteção masculina não livrou a mulher de cor branca do domínio absoluto dos homens, muito pelo contrário. Os estudos de Silva (2002) são uma demonstração evidente disto no período colonial do Brasil, quando “mulheres degradadas”, “mulheres erradas”, sentenciadas, órfãs, ciganas e “feiticeiras” ou “visionárias” eram brutalmente enviados do Reino para servirem a seus senhores deslocados da metrópole, usurpadas de toda a sorte. Mas, se a mulher branca era, como ainda é, submetida a condições inferiores ao homem, a mulher negra e indígena destribalizada era, e ainda é, muito mais e é essa diferença que estabelece a hierarquização do gênero na sua intimidade, também. Para este estudo nos interessa, portanto, entender ainda como essa dicotomia/diferença atingiu as mulheres indígenas, as colonizadas e as mestiças da América Latina.

Para isso, é preciso compreender a linha de raciocínio da modernidade colonizadora que entendia os povos colonizados, racializados, homens e mulheres,

como não-humanos. A missão era a conversão à “civilidade” e ao cristianismo, entendidos o homem e a mulher colonizados como animais e deficientes, do ponto de vista da ideologia colonizadora. Assim, a situação das mulheres colonizadas, que foram julgadas, desde a concepção normativa de mulher, como sujeito imperfeito e como um homem incompleto, se aprofunda na medida em que as colonizadas foram também vistas como não-humanas, segundo Lugones (2010).

A colonização utiliza-se de máscaras para esconder a dominação, a exploração e a dominação dos corpos. As justificativas ideológicas contidas no “mito da modernidade” apenas procuram encobrir a brutal violência sobre as mulheres colonizadas. Para Mignolo (2007), neste sentido, existe uma diferença entre colonização e colonialidade. Para ele, a colonização está centrada na ação dominadora da conquista violenta, ao passo que a colonialidade é uma produção ideológica, um padrão de poder, que traz consigo a retórica e o projeto de salvação dos “bárbaros” colonizados.

La colonialidad es constitutiva de la modernidad, puesto que la retórica salvacionista de la modernidad presupone ya la lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad, esa lógica opresiva produce una energía de descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. Esa energía se traduce en proyectos decoloniales que, en última instancia, también son constitutivos de la modernidad. La modernidad es una hidra de tres cabezas, aunque sólo muestra una: la retórica de salvación y progreso. (MIGNOLO, 2007, p.26)³⁴.

Entendemos a colonialidade como Quijano (*apud* LUGONES, 2010) expressa em seus escritos, isso é, como um padrão de poder que se faz no mundo moderno e colonial, como a racionalidade própria da exploração capitalista, que na América Latina se articula conjuntamente com o racismo e a classificação social dos grupos humanos.

La colonialidad del poder como la forma específica que toman la dominación y la explotación en la constitución del sistema mundial capitalista del poder. “Colonialidad” se refiere a: la clasificación de las poblaciones del mundo en términos de razas—la racialización de las relaciones entre colonizadores y colonizados; la configuración de un nuevo sistema de explotación que articula en una estructura todas las formas de control del trabajo alrededor de la hegemonía del capital, donde el trabajo está racializado (tanto el trabajo

³⁴ “A colonialidade é constitutiva da modernidade, uma vez que a retórica salvacionista da modernidade pressupõe a lógica opressora e condenatória da colonialidade, essa lógica opressora produz uma energia de descontentamento, desconfiança, descolamento entre aqueles que respondem à violência imperial. Essa energia se traduz em projetos descoloniais, em última análise, eles também são constitutivos da modernidade. A modernidade é uma hidra de três cabeças, mas mostra apenas uma: a retórica da salvação e do progresso” (tradução nossa).

asalariado como la esclavitud, el sistema de siervos, y la pequeña producción de productos; todas eran formas nuevas en la medida en que se constituyeron para el servicio al capitalismo); el eurocentrismo como el nuevo modo de producción y control de la subjetividad; un nuevo sistema de control de la autoridad colectiva alrededor de la hegemonía del estado-nação que excluye a las poblaciones racializadas como inferiores, del control de la autoridad colectiva (QUIJANO; WALLENSTEIN, 1992 *apud* LUGONES, 2010, p.4)³⁵.

A missão colonizadora, desse modo, hierarquizou a humanidade, gerando um conjunto de classificações sociais sobre as pessoas e que envolveu não somente a sua posição social e cor, mas também as relações de gênero, como estamos afirmando. É nesse sentido que utilizamos a ideia de que houve uma *colonização dos sexos* que serviu ao projeto de poder da modernidade/colonialidade.

Desta forma é pertinente afirmar que existe uma razão na colonização do gênero e do sexo, que não pode ser escamoteada na história. A questão de gênero não está fora da modernidade, nem tampouco do processo colonizador. Por isso, falamos de mulheres colonizadas como diferentes das mulheres colonizadoras. Como abordamos em páginas anteriores, trata-se da colonização também sobre corpos, culturas e subjetividades. Nessa direção, não cabe generalizar as condições de negação das mulheres em um único sentido, porque temos condições históricas e epistemológicas de diferenciação entre as mulheres, inclusive entre as próprias mulheres colonizadas, que tampouco podem ser vistas em “bloco”.

Assim, consideramos que o conceito de colonialidade do poder de Quijano (2000), ainda que seja importante para analisar as relações entre classe e raça que constituem a modernidade/colonialidade, acaba deixando de lado as dimensões mais profundas sobre o gênero. Esta é também a avaliação de Lugones (2010), para quem a colonialidade não se refere somente às questões raciais, sendo mais propriamente um fenômeno que abrange todo o controle da sexualidade, do trabalho, da subjetividade/intersubjetividade e da produção do conhecimento.

³⁵“A Colonialidade do poder como forma específica que toma a dominação e a exploração na constituição do sistema mundo capitalista do poder. ‘Colonialidade’ refere-se à classificação das populações do mundo em termos de raça-racialização das relações entre colonizador e colonizado; estabelecendo um novo sistema operacional em uma estrutura que articula todas as formas de controle do trabalho em torno da hegemonia do capital, onde o trabalho é racializado (tanto o trabalho assalariado como a escravidão, a servidão, e pequena produção de produto; todos eram novos caminhos, na medida em que foram formadas para o capitalismo de serviço); Eurocentrismo como o novo modo de produção e controle da subjetividade; um novo sistema de autoridade coletiva sobre a hegemonia do Estado-nação que exclui as populações controle racializado como inferiores, o controle da autoridade coletiva” (tradução nossa).

Lugones (2010) afirma a importância de se estudar a interseção das categorias gênero/raça/classe, que possibilitou construir o conceito de *colonialidade do gênero*. Dessa forma, pensar a colonialidade do gênero é alargar a compreensão histórica da colonialidade, pois como as mulheres colonizadas não são consideradas nessa perspectiva da modernidade/colonialidade como o gênero padrão, a proposta da autora é pensar a resistência da mulher a partir de sua diferença colonial.

Para Lugones (2010) a resistência é a tensão entre subjetivação e o ser ativo, permitindo ao resistente iniciar a luta e a possibilidade da realização de objetivos políticos, o que rompe com a passividade do sujeito. Ainda para autora, a resistência não é um fim de uma luta política, mas o seu início e sua possibilidade.

The semantic consequence of the coloniality of gender is that "colonized woman" is an empty category: no women are colonized; no colonized females are women, thus, the colonial answer to Sojourner Truth is clearly, "no". (...) The coloniality of gender enables me to understand the oppressive impositions as a complex interaction of economic, racializing, and gendering systems in which every person in the colonial encounter can be found as live, historical, fully described being. It is as such that I want to understand the resister as being oppressed by the colonizing construction of the fractured locus. But the coloniality of gender hides the resisters as fully informed as a native of communities under cataclysmic attack.. So, the coloniality of gender is only one active ingredient in the resister's history. In focusing on the resister at the colonial difference I mean to unveil what is obscured (LUGONES, 2010, p. 745-747)³⁶.

Diante da complexidade que é desvendar as mulheres colonizadas, latino-americanas e mestiças que fazem parte dessa pesquisa é indispensável a análise dessa interseção proposta por Lugones (2010), pois as mulheres estão completamente imersas nesse amálgama de culturas e realidades. Para além do simplismo em adotar categorias isoladas, é urgente a diferenciação das condições econômicas, raciais, sociais e culturais que engendram a submissão e a negação das mulheres colonizadas.

³⁶ “A consequência semântica da colonialidade do gênero é que ‘mulher colonizada’ é uma categoria vazia: nenhuma mulher é colonizada; nenhuma das fêmeas colonizadas são mulheres. Assim, a resposta colonial para Sojourner Truth é: ‘não’ (...)A colonialidade do gênero me permite compreender as imposições opressoras como uma complexa interação de um sistema econômico, racializado e de gênero no qual toda pessoa em um encontro colonial pode ser encontrada como um ser vivo, histórico e completamente descrito. Essa é a forma como eu quero entender a resistência do oprimido à construção colonizadora como um local fraturado. Mas a colonialidade do gênero esconde os resistentes como totalmente informados, como nativos de comunidades sob ataques cataclísmicos. Assim, a colonialidade do gênero é apenas um ingrediente ativo na história das resistentes. Concentrando-se nos resistentes na diferença colonial eu pretendo desvelar o que está obscurecido” (tradução nossa).

A intenção é despertar para a preocupação quanto à colonialidade do gênero, porque não estamos somente tratando de um sistema de homens, unilateral e simplista, mas anunciando que existe uma colonização de gênero e que isso não pode ser ignorado nos estudos, que em determinados momentos acabam por universalizar a condição das mulheres. A questão de gênero não está fora da modernidade, nem tampouco ausente do processo colonizador, por isso falamos de mulheres colonizadas, para destacar a sua diferença, não somente cultural, mas também colonial.

Decolonizing gender is necessarily a praxical task. It is to enact a critique of racialized, colonial, and capitalist heterosexualist gender oppression as a lived transformation of the social. As such it places the theorizer in the midst of people in a historical, peopled, subjective/intersubjective understanding of the oppressing <-- --> resiting relation at the intersection of complex systems of oppression. in a historical, peopled, subjective/intersubjective understanding of the oppressing <-- --> resiting relation at the intersection of complex systems of oppression. To a significant extent it has to be in accord with the subjectivities and intersubjectivities that partly construct and in part are constructed by "the situation". It must include "learning" peoples. Furthermore, feminism does not just provide an account of the oppression of women. It goes beyond oppression by providing materials that enable women to understand their situation without succumbing to it. Here I begin to provide a way of understanding the oppression of women who have been subalternized through the combined processes of racialization, colonization, capitalist exploitation, and heterosexuality. My intent is to focus on the subjective-intersubjective spring of colonized women's agency. I call the analysis of racialized, capitalist, gender oppression "the coloniality of gender". I call the possibility of overcoming the coloniality of gender "decolonial feminism" (LUGONES, 2010, p.747)³⁷.

A descolonização do gênero pressupõe esclarecer a existência das diferentes condições que estão ao redor das mulheres. As mulheres burguesas brancas e heterossexuais são vistas como meras reprodutoras da raça branca e da classe burguesa, mas são vistas como “sujeitos”, isso é, sua humanidade não lhe foi negada. Já as

³⁷ “Descolonizar gênero é necessariamente uma tarefa prática. É promulgar uma crítica da opressão racializada, colonial, capitalista e do gênero heterossexual como uma transformação vivida do social. Isso coloca o teórico no meio das pessoas, em uma compreensão histórica, habitada, subjetiva/intersubjetivo da opressão <---> relação de resistência na interseção do complexo sistema de opressão. Em grande medida, isso tem de estar de acordo com as subjetividades e intersubjetividades que parcialmente constroem e, em parte, são construídas pela ‘situação’. Isso deve incluir pessoas em ‘aprendizagem’. Além disso, o feminismo não apenas fornece um relato da opressão das mulheres. Ele vai além da opressão, fornecendo materiais que permitem que as mulheres entendam sua situação sem sucumbir a ela. Aqui eu começo a prover uma maneira de entender a opressão das mulheres que foram subalternizados através dos processos combinados de racialização, colonização, exploração capitalista e heteronormatividade. Minha intenção é focar na elasticidade da subjetividade/intersubjetividade da agência das mulheres colonizadas. Eu chamo a análise da opressão racializada, capitalista e de gênero de ‘colonialidade do gênero’. Eu chamo a possibilidade de superação da colonialidade do gênero de ‘feminismo decolonial’” (tradução nossa).

condições das mulheres não brancas apresentam-se como completamente outras, são vistas para satisfação do prazer sexual do homem. Geralmente, são as mulheres erotizadas e vulgarizadas no imaginário masculino branco. As mulheres não-brancas são vistas para saciar as fantasias sexuais do macho branco colonizador e sua humanidade é subtraída.

Por isso concordamos com Lerma (2010) quando diz que “lo feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas”³⁸. Ao defender esta ideia, não queremos desmerecer a luta do feminismo no mundo branco, mas é preciso reconhecer que o feminismo branco (europeu e norte-americano) não consegue alcançar, ou até mesmo traduzir o sofrimento e as condições a que foram submetidas as mulheres colonizadas, mestiças e latino-americanas do hemisfério Sul do mundo.

E considerar a diferença das mulheres é reconhecer que a história não é um acontecimento linear e que conceitos como gênero e patriarcado não assumem um único sentido, mas sofrem variações, sobretudo quando analisamos o processo colonizador da América Latina. Por isso, para Lerma (2010), a história do feminismo, quando contada como uma luta contínua pela emancipação das mulheres, incorre no risco de desconsiderar as diferenças e as discontinuidades da história.

el sistema de género moderno, colonial no puede existir sin la colonialidad del poder, ya que la clasificación de la población en términos de raza es una condición necesaria para su posibilidad. Concebir el alcance del sistema de género del capitalismo eurocentrado global, es entender hasta qué punto el proceso de reducción del concepto de género al control del sexo, sus recursos, y productos es constitutiva de la dominación de género. Para entender esta reducción y el entramado de la racialización y el engeneramiento, debemos considerar si la organización social del «sexo» precolonial inscribió la diferenciación sexual en todos los ámbitos de la existencia incluyendo el saber y las prácticas rituales, la economía, la cosmología, las decisiones del gobierno interno y externo de la comunidad. Problematizar el dimorfismo biológico y considerar la relación entre el dimorfismo biológico y la construcción dicotómica de género es central para entender el alcance, la profundidad, y las características del sistema de género colonial/moderno. La reducción del género a lo privado, al control sobre el sexo y sus recursos y productos es una cuestión ideológica presentada ideológicamente como biológica, parte de la producción cognitiva de la modernidad. (LUGONES, 2011, p.93)³⁹.

³⁸ “o feminismo não pode ser único porque as mulheres somos diversas” (tradução nossa).

³⁹ “O sistema de gênero moderno, colonial não pode existir sem a colonialidade do poder, já que a classificação da população em termos de raça é uma condição necessária para a sua possibilidade. Conceber o alcance do sistema de gênero do capitalismo eurocentrado global é entender até que ponto o processo de redução do conceito de gênero ao controle do sexo, seus recursos e produtos é constitutiva da dominação de gênero. Para entender essa redução e a trama da racialização e do processo de constituição do gênero, devemos considerar se a organização social de "sexo" pré-colonial inscreveu a diferenciação

Para Lugones (2011) a raça não é mais e, também, não é menos mitificada que o gênero, ambos são as mais poderosas mitificações da colonialidade. A autora ainda destaca que o desenvolvimento do feminismo do século XX não deu a devida atenção para o vínculo profundo entre as três categorias que envolvem as mulheres colonizadas – raça, gênero e heterossexualidade, como conceitos racializados, ou seja, cruzados e interseccionados.

Ese feminismo enfocó su lucha, y sus formas de conocer y teorizar, en contra de una caracterización de las mujeres como frágiles, débiles tanto corporal como mentalmente, reclusas al espacio privado, y como sexualmente pasivas. Pero no explicitó la relación entre estas características y la raza, ya que solamente construyen a la mujer blanca y burguesa. Dado el carácter hegemónico que alcanzó el análisis, no solamente no explicitó sino que ocultó la relación. Empezando el movimiento de «liberación de la mujer» con esa caracterización ocuparon de teorizar el sentido blanco de ser mujer como si todas las mujeres fueron blancas. También es parte de su historia, que en el Occidente, sólo las mujeres burguesas blancas han sido contadas como mujeres. Las hembras excluidas por y en esa descripción no eran solamente sus subordinadas sino también eran vistas y tratadas como animales, en un sentido más profundo que el de la identificación de las mujeres blancas con la naturaleza, con los niños, y con los animales pequeños. Las hembras no-blancas eran consideradas animales en el sentido profundo de ser seres «sin género», marcadas sexualmente como hembras, pero sin las características de la femineidad. (LUGONES, 2011, p. 23)⁴⁰.

O diagrama que segue visa representar o entrecruzamento das categorias centrais que atravessam, cruzam e interseccionam as mulheres colonizadas na modernidade capitalista colonial. Estamos denominando-o de *interseção do poder moderno/colonial sobre as mulheres colonizadas do sul*.

sexual em todos os âmbitos da existência, incluindo o saber e as práticas rituais, a economia, a cosmologia, as decisões do governo interno e externo da comunidade. Problematizar o dimorfismo biológico e considerar a relação entre o dimorfismo biológico e a construção dicotômica de gênero é fundamental para compreender o alcance, a profundidade e as características do sistema de gênero colonial/moderno. A redução de gênero ao privado, ao controle sobre o sexo e seus recursos e produtos é uma questão ideológica, apresentada ideologicamente como biológica, parte da produção cognitiva da modernidade” (tradução nossa).

⁴⁰ “O feminismo enfocou sua luta e suas formas de conhecer e teorizar contra uma caracterização das mulheres como frágeis, fracas, tanto corporal como mentalmente, reclusas ao espaço privada, e como sexualmente passivas. Mas não explicitou a relação entre estas características e a raça, já que somente constroem a mulher branca e burguesa. Dado o caráter hegemônico que atingiu a análise, não somente não explicitou, como ocultou a relação. Começando o movimento de “libertação da mulher” com essa caracterização, trataram de teorizar o sentido branco de ser mulher como se todas as mulheres fossem brancas. Também é parte de sua história, que no Ocidente, somente as mulheres burguesas brancas sejam consideradas mulheres. As fêmeas excluídas por e nesta descrição não eram somente suas subordinadas, mas também eram vistas e tratadas como animais, em um sentido mais profundo que o da identificação das mulheres brancas com a natureza, as crianças e os animais pequenos. As fêmeas não brancas eram consideradas animais no sentido profundo de serem seres “sem gênero”, marcadas sexualmente como fêmeas, mas sem as características da feminilidade” (tradução nossa).



Como se pode depreender do diagrama, as mulheres colonizadas só podem ser entendidas no interior de um amálgama de relações de poder, que não se limitam à condição de gênero, envolvendo, também, posições sociais, identidades sexuais, raciais, étnicas e religiosas. Procuramos representar no diagrama que a condição das mulheres é atravessada pela economia, política, etnia, classe social e outras, e que o estudo em separado dessas dimensões incorre na exclusão da mulher não-branca, da mestiça e colonizada.

A modernidade, diferentemente, reduz o gênero a um binarismo de base biológica que distingue homem e mulher. Porém, quando nos deparamos com os entrecruzamentos das diferentes categorias, o lugar da mulher latina, indígena, chicana, negra e mestiça é negado no paradigma eurocêntrico, pois elas não atendem ao perfil do sistema colonial de gênero, o que nos leva a considerar que o gênero, tratado pelo feminismo ocidental como emancipador, pode ser utilizado como ratificação do processo colonizador e, por extensão, da opressão da mulher submetida por este processo.

É notório que o gênero sofre modificações históricas. Isso nos permite destacar a produção de um sistema de gênero ocidental (LUGONES, 2010), imposto a

todas as mulheres e em todas as dimensões de suas vidas, evidenciando certa homogeneização do gênero no capitalismo global eurocêntrico.

A dinâmica epistêmica e metodológica da decolonialidade permite ler o gênero em diversas direções e entender o lugar que ele assume na formação cultural e social. Essa leitura possibilita desvelar rupturas e entender a imposição do gênero na relação entre pessoas, raças, economias, culturas e assim por diante, ou seja, entender que a concepção de gênero proposta pelo sistema moderno é hierárquica, dicotômica e racializada, dando sentido à colonização do gênero e articulando a resistência a esse gênero impositivo. O gênero como categoria histórica e representativa para a colonização do sexo constrói relações simbólicas entre as determinações conceituais e as representações culturais presentes no sistema de gênero colonial. Como afirma Lugones (2011, p. 98):

El sistema de género tiene un lado visible/claro y uno oculto/oscurο. El lado visible/claro construye, hegemonicamente, al género y a las relaciones de género. Solamente organiza, en hecho y derecho, las vidas de hombres y mujeres blancos y burgueses, pero constituye el significado mismo de «hombre» y «mujer» en el sentido moderno/colonial. La pureza y la pasividad sexual son características cruciales de las hembras burguesas blancas quienes son reproductoras de la clase y la posición racial y colonial de los hombres blancos burgueses. Pero tan importante como su función reproductora de la propiedad y la raza es que las mujeres burguesas blancas son sean excluidas de la esfera de la autoridad colectiva, de la producción del conocimiento, y de casi toda posibilidad de control sobre los medios de producción. La supuesta y socialmente construida debilidad de sus cuerpos y de sus mentes cumple un papel importante en la reducción y reclusión de las mujeres burguesas blancas con respecto a la mayoría de los dominios de la vida; de la existencia humana. El sistema de género es heterosexualista, ya que la heterosexualidad permea el control patriarcal y racializado sobre la producción, en la que se incluye la producción del conocimiento, y sobre la autoridad colectiva. Entre los/as hombres y mujeres burgueses blancos, la heterosexualidad es, a la vez, compulsiva y perversa ya que provoca una violación significativa de los poderes y de los derechos de las mujeres burguesas, y sirve para reproducir el control sobre la producción. Las mujeres burguesas blancas son conscriptas en esta reducción de sus personas y poderes a través del acceso sexual obligatorio⁴¹.

⁴¹ “O sistema de gênero tem um lado visível/claro e um lado oculto/escuro. O lado visível/claro constrói, hegemonicamente, o gênero e as relações de gênero. Somente organiza, de fato e de direito, as vidas de homens e mulheres brancos e burgueses, mas constitui o significado mesmo de “homem” e “mulher” no sentido moderno/colonial. A pureza e a passividade sexual são características cruciais das fêmeas burguesas brancas que são reprodutoras da classe e da posição racial e colonial dos homens brancos burgueses. Mas tão importante como sua função reprodutora da propriedade e da raça é que as mulheres burguesas brancas sejam excluídas da esfera da autoridade coletiva, da produção do conhecimento, e de quase toda possibilidade de controle sobre os meios de produção. A suposta e socialmente construída debilidade de seus corpos e de suas mentes cumpre um papel importante na redução e reclusão das mulheres burguesas brancas com respeito à maioria dos domínios da vida; da existência humana. O

As construções desses argumentos são para explicitar que o sistema de gênero não é apenas hierárquico quanto à relação entre homem e mulher. Como bem enfatiza Lugones (2011), ele é também racial, no sentido de que nega a humanidade das mulheres não brancas, reforçando sua dominação. Isso permite afirmar que as questões de gênero foram trabalhadas e sedimentadas nas sociedades periféricas de maneira colonizadora, sendo o gênero uma categoria de imposição colonial. Essa imposição gera consequências danosas para as formas de vida das mulheres do Sul, negando direitos e causando prejuízos na formação da subjetividade dessas mulheres, que são forçadas a internalizar a lógica e a mentalidade do colonizador. Além da dicotomia excludente dos padrões de masculino e feminino, elas são compelidas (não sem resistência) a internalizar as representações de civilização e de selvageria. No entanto, como já o afirmamos, consideramos que as tensões e as fissuras acontecem quando as mulheres resistem a essa dominação colonial.

Concordamos com Lugones (2010, p.753-754), quando anuncia a importância de um feminismo que torne visível as diferenças e as consequências do sistema colonial:

What I am proposing in working toward a decolonial feminism is to learn about each other as resisters to the coloniality of gender at the colonial difference, without necessarily being an insider to the worlds of meaning from which resistance to the coloniality arises. That is, the decolonial feminist task begins by her seeing the colonial difference, emphatically resisting her epistemological habit of erasing it. Seeing it, she sees the world anew, and then she requires herself to drop her enchantment with "woman", the universal, and begins to learn about other resisters at the colonial difference. The reading moves against the social-scientific objectifying reading, attempting rather to understand subjects, the active subjectivity emphasized as the reading looks for the fractured locus in resistance to the coloniality of gender at a coalitional starting point. In thinking of the starting point as coalitional because the fractured locus is in common, the histories of resistance at the colonial difference are where we need to dwell, learning about each other. The coloniality of gender is sensed as concrete, intricately related exercises of power, some body to body, some legal, some inside a room as indigenous female-beasts-not-civilized-women are forced to weave day and night, others at the confessional. The differences in the concreteness and intricacy of power in circulation are not understood as level of generality; embodied subjectivity and the institutional are equally concrete. As the coloniality infiltrates every aspect of living through the circulation of power

sistema de gênero é heterossexualista, já que a heterossexualidade permeia o controle patriarcal e racializado sobre a produção, na qual inclui a produção do conhecimento, e sobre a autoridade coletiva. Entre os/as homens e mulheres burgueses brancos, a heterossexualidade é, por sua vez, compulsiva e perversa, já que provoca uma violação significativa dos poderes e dos direitos das mulheres burguesas, e serve para reproduzir o controle sobre a produção. As mulheres burguesas brancas são oprimidas nessa redução de suas pessoas e seus poderes através do acesso sexual obrigatório” (tradução nossa).

at the levels of the body, labor, law, imposition of tribute, and the introduction of property and land dispossession, its logic and efficacy are met by different concrete people whose bodies, selves in relation, and relations to the spirit world do not follow the logic of capital. The logic they follow is not countenanced by the logic of power⁴².

O movimento entre a objetivação científica e a resistência colonial estabelece uma relação dialética entre poder e resistência. Para Lugones (2010), não se trata de um movimento coisificado e estático, porque é uma relação contínua entre o poder e a resistência. E no contexto desse movimento, dessa relação e da fratura social, a autora destaca que há uma produção de formas criativas de pensar, de se comportar e de se relacionar que se opõem ao capital. A resistência decolonial representa uma fratura na lógica capitalista, é a forma de resistência à colonialidade do gênero, ou seja, a resposta do subalterno à dominação capitalista, colonial, heteronormativa e patriarcal.

Diante do tenso movimento entre poder e resistência, afirmamos que a ação de resistir é múltipla e que não se dá no isolamento, na individualidade, mas na coletividade que produz singularidade. A resistência produz comunidades e não indivíduos, porque o fazer é na relação com o outro. Por isso, entendemos o feminismo dentro dessa multiplicidade de ações e lógicas de resistências, desconstruindo a hierarquia da diferença que produziu e impôs a leitura dicotômica e a dominação de um gênero em relação a outro, de um corpo em relação a outro corpo, de uma cultura em relação a outra e de um continente em relação a outro.

⁴² “O que estou propondo ao trabalhar em direção a um feminismo decolonial é aprender uns com os outros como resistentes à colonialidade do gênero na diferença colonial, sem necessariamente ser um informante do mundo de significados a partir do qual a resistência à colonialidade surge. Isso é, a tarefa da feminista decolonial começa por ela vendo a diferença colonial, enfaticamente resistindo ao seu hábito epistemológico de apagá-lo. Ao vê-lo, ela vê o mundo de novo, e então ela abandona o seu encantamento de ‘mulher’, a universal, e começa a aprender com os outros resistentes a diferença colonial. A leitura se move contra a objetivação científico-social, tentando mais entender os sujeitos, a subjetividade ativa enfatizada pela leitura do locus fraturado na resistência à colonialidade do gênero na coalizão inicial. O ponto do pensamento começa com a coalizão porque o local fraturado é em comum, as histórias de resistência à diferença colonial são onde precisamos morar, aprender uns com os outros. Colonialidade do gênero é sentida como concreto, intrinsecamente relacionada aos exercícios de poder, alguns corpo a corpo, alguns legais, alguns dentro de uma sala como mulheres-indígenas-fêmeas-bestiais-não-civilizadas forçadas a tecer dia e noite, outros no confessionário. As diferenças na concretude e na intimidade do poder em circulação não são entendidas como níveis de generalidade; encarna a subjetividade e o institucional igualmente concreto. Como a colonialidade infiltra-se em cada aspecto da vida através da circulação de poder nos níveis do corpo, do trabalho, da lei, da imposição de tributos, bem como na introdução da propriedade e da expropriação de terras, a sua lógica e eficácia são atendidas por diferentes pessoas concretas, cujos corpos que estão em relação, e nas relações com o mundo espiritual não seguem a lógica do capital. A lógica que elas seguem não é contida pela lógica do poder” (tradução nossa).

Desse modo, resistir à colonialidade do gênero não é uma tarefa que se faça sozinho. Entender o mundo e compartilhar ações de resistência de maneira coletiva implica reconhecimento mútuo. Pensar a ação coletiva na comunidade permite o fazer cotidiano com todos, sem o isolamento individualista do sistema capitalista. Para Lugones (2011), é na produção do cotidiano onde se pode partilhar significados íntimos como sentimentos, gestos, hábitos, espiritualidade e outros que produzimos em comunidade. Desta forma, a afirmação da vida coletiva fortalece valores comuns comunitários que se sobrepõem ao lucro e ao individualismo do capitalismo moderno-colonial.

A colisão da diferença para a resistência promove a ética entre o individual e o coletivo, compreendendo a ética na perspectiva de Dussel (2008) como uma libertação, que considera e inclui os aliados do processo colonizador. Dussel (2008) analisa a ética a partir da violência e da “negação do outro”, e produz um contradiscurso ao pensamento irracional e violento da modernidade.

É na perspectiva da diversidade que a história do feminismo definiu e divulgou um significado universal do que é ser mulher, estabeleceu as bandeiras de luta do feminismo, sempre pensando na realidade vivida pelas mulheres brancas, da classe média, dos países ricos do hemisfério Norte. No entanto, faz-se necessário pensar as diferenças do feminismo, pensar as mulheres de forma ampla e reconhecer as diferenças dentro do próprio feminismo.

A situação das mulheres colonizadas do Sul é marcada por condições de subordinação completamente outras. Mulheres que sofreram com uma dupla violência e com imposições cruéis que deixaram marcas profundas nas mulheres do Sul. As mulheres do Sul, mestiças e colonizadas, são herdeiras das violências cometidas no período de colonização. Como frisa Del Priore (2009), são mulheres que sofreram com dois musculosos instrumentos de ação para excluir e domesticar a população feminina; o discurso religioso, que definia padrões e comportamentos baseados nos valores europeus, e o discurso normativo médico e físico, que legitimava o primeiro afirmando que o corpo feminino era exclusivo para a procriação.

Tais discursos produziram a mulher sagrada ou profana, muito comum em tempos da reforma religiosa. Segundo Del Priore (2009), a mulher utilizou a maternidade como refúgio para se defender da violência sexual e da exploração doméstica a que eram submetidas nesse período colonial e, assim, resistir à sociedade

androcêntrica e misógina. A mulher estava condenada a ser escrava doméstica, sua existência se resumia a cuidar da casa, servir ao chefe da família com o seu sexo, parir seus filhos para assegurar a descendência e ser modelo para a sociedade familiar idealizada pela igreja.

Por isso, é importante enquanto pesquisadora e mulher latino-americana, reconhecermos que as marcas da colonização são visíveis até nos dias atuais, pois essas marcas nos impediram e nos dificultam ainda o reconhecimento das mulheres como sujeitos da escrita e da produção do conhecimento. Durante as décadas iniciais do século XX, as escritoras do Sul ficaram a reboque do feminismo branco, ignorando, porém não de modo proposital, as diferentes existências do feminismo latino-americano, mestiço e *chicano*⁴³.

Aqui nos interessa, particularmente, as mulheres colonizadas, usando a terminologia de Gautier (2000), mulheres que tinham muito menos acesso à escrita, que exerciam funções pouco valorizadas e reconhecidas, sendo tratadas muito mais próximas da condição de mercadorias e de escravas. As mulheres colonizadas assumem trabalhos diferenciados e são muito mais inferiorizadas que as mulheres brancas. Estas últimas ainda assumiam alguns papéis importantes no seio familiar, além de serem “dadas para o casamento”. Para Gautier (2000), as mulheres brancas exerciam poder sobre os escravos, fazendo-os realizarem atividades domésticas e agrícolas. As mulheres privilegiadas também poderiam comprar e vender escravos, por intermédios de parentes ou concubino europeu, como, aliás, demonstra Silva (2002).

Assim, a escravidão na América Latina limitou o processo de construção da autonomia feminina. Somente na segunda metade do século XIX vamos encontrar produções em jornais e revistas escritas por mulheres, mas ainda com certa timidez (GUARDIA, 2007). No entanto, já começa a ser construído um debate em torno do ideário feminino. E esse ideário se misturava com o sentimento de independência das colônias, que era respaldado pelas teorias liberais da época.

Portanto, é preciso entender que a escrita tem sido utilizada pelas mulheres latino-americanas como um recurso de contestação da colonialidade do gênero, enfim, como um dispositivo decolonial que, por um lado, denuncia a exclusão e, por outro

⁴³ Uma mulher chicana está à margem do cânone do ideário feminista das mulheres dos Estados Unidos, vivendo na fronteira, no entre-lugar, entre o México e os Estados Unidos.

lado, aponta para um horizonte mais igualitário, do ponto de vista dos direitos, mas no qual sua diferença possa ser afirmada sem que seja discriminada.

É nesta perspectiva de debate que buscaremos entender, nas duas próximas seções, Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper como autoras que lançaram mão da escrita como recurso de contestação da opressão e afirmação do direito à educação para mulheres. Em outras palavras, nos termos teóricos já debatidos nesta seção, a escrita desenvolvida por ambas apresenta-se como uma fenda histórica que questiona silêncios e faz irromper o direito à voz, à existência e à educação.

4. A EDUCAÇÃO EM NÍSIA FLORESTA: AS MULHERES COMO SUJEITOS DE DIREITOS

Os homens não podendo negar que nós [mulheres] somos criaturas racionais, querem provar-nos a sua opinião absurda, e os tratamentos injustos que recebemos, por uma condescendência cega às suas vontades; eu espero, entretanto, que as mulheres de bom senso se empenharão em fazer conhecer que elas merecem um melhor tratamento e não se submeterão servilmente a um orgulho tão mal fundado (FLORESTA, 1989, p. 41).

Nessa seção contextualizamos o cenário histórico, político, social e cultural no qual se situa Nísia Floresta no Brasil, e que impacta sua obra e seu pensamento sobre uma educação para as mulheres. Nosso esforço é o de analisar a autora no seu tempo, respeitando os recursos intelectuais que estavam disponíveis para ela e que possibilitaram a construção de suas obras. Ao olhar do tempo presente para o passado da autora, precisaremos, em alguns momentos, recorrer à contextualização histórica e política, para compreender o lugar a partir do qual ela fala e os problemas para os quais apresentou determinadas soluções.

O contexto de vida e de produção intelectual de Nísia Floresta, o século XIX no Brasil, foi bastante conflituoso, marcado por embates entre as forças conservadoras colonialistas e as forças que procuravam fazer do Brasil uma nação independente e livre da metrópole portuguesa, ainda que, sabemos hoje, a independência não tenha significado igualdade de direitos para toda a população brasileira. Como bem destaca Caio Prado Jr (1994), a independência não significou a formação imediata de uma nação brasileira, devendo ser entendida, mais propriamente, como uma ação processual e lenta, marcada por inúmeros conflitos sociais, disputas políticas e de concepções sociais. Desse modo, a independência não pode ser concebida como um acontecimento isolado, de setembro de 1822.

É neste contexto vivido pela sociedade brasileira, que buscava construir-se mais livre e igualitária, inclusive do ponto de vista das relações entre homens e mulheres, brancos, negros e índios, que se localiza Nísia Floresta. No seio deste processo de construção de uma nação independente, a educação (entendida como instrução pública) passa a ser pensada como uma ferramenta de promoção do progresso social.

No calor desse momento é que a Constituição de 1824 (Constituição do Império) foi criada, isto é, no bojo de disputas políticas entre conservadores, liberais moderados e exaltados, que expressavam posições distintas sobre a independência. No Título VIII da Constituição (Das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros), o Art. 179 dispõe sobre a inviolabilidade dos direitos cíveis e políticos dos cidadãos brasileiros, tendo por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade. Neste artigo, a instrução primária e gratuita é prevista a todos os cidadãos e são criados colégios e universidades, para o ensino “dos elementos das ciências, belas-artes e letras”.

Em 1834, o chamado Ato Adicional, publicada pela Lei nº. 16, em 12 de agosto, realiza alterações e adições à Constituição de 1824, delegando poderes às câmaras municipais e às províncias, como forma de reduzir a centralização do poder no Rio de Janeiro, capital do Império, tão questionada pelas revoltas regionais que ocorreram no período regencial.

O Ato criou as assembleias legislativas provinciais, que passaram a ter poder de legislar e organizar vários setores da administração pública, dentre eles a instrução primária e secundária, conforme Nogueira (2001).

Art. 10. Compete às mesmas Assembléias legislar:

2º) Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral (Lei nº 16, de 12 de Agosto de 1834).

Este país, marcado por intensas disputas políticas, por revoltas populares, por reivindicação de direitos, pelo crescente discurso abolicionista, constituiu-se em um campo fértil para Nísia Floresta construir e expor suas ideias sociais e educacionais, denunciando as difíceis condições em que viviam as mulheres daquele tempo. Mas a autora foi além da questão de gênero e também discutiu questões abolicionistas e indígenas, e não poupou esforços para publicar e divulgar seu ideário, posteriormente reconhecido como precursor do feminismo em nosso continente latino-americano, no interior do qual estruturou um pensamento educacional para as mulheres, além de ter

tido a oportunidade de colocar suas ideias em prática, quando abriu e dirigiu uma escola de formação mista para meninos e meninas, o que foi um afronto para a época.

Defendemos, por isso, que a obra de Nísia Floresta e seu pensamento pedagógico devem ser entendidos não apenas como uma contribuição ao feminismo na América Latina, mas também como o esforço de construir uma nação brasileira mais igualitária e justa, assentada em uma identidade pluralista, capaz de reconhecer os diferentes grupos e segmentos sociais que constituem o Brasil, como as mulheres, os negros e os indígenas.

Nesta seção, procuraremos aprofundar estas questões. Para tanto, organizamos o texto em três subseções: inicialmente apresentaremos vida e obra de Nísia Floresta; em seguida, discutiremos suas influências teóricas; e, por fim, nos deteremos na concepção de educação para as mulheres esboçada pela autora.

4.1. A VIDA QUE É MINHA E NÃO PODERIA SER VIVIDA POR OUTRA: NÍSIA FLORESTA E OS DESAFIOS DE SER UMA MULHER ESCRITORA

A escritora, poetisa e romancista Dionísia Pinto Lisboa, ou Dionísia Gonçalves Pinto, ou Nísia Floresta Brasileira Augusta⁴⁴, ou simplesmente Nísia Floresta, foi uma mulher de muitos nomes (PEGGY-SHERPA, 1989), que representam as diversas identificações que assumiu em sua vida, tendo como desafio maior, não obstante, lutar por uma condição justa e humana para as mulheres brasileiras. A autora também utilizou como pseudônimos *Tellezilla/Telesila*⁴⁵, que foi uma poetisa dos tempos semilendários⁴⁶ e uma heroína que defendeu sua cidade natal com um exército somente de mulheres, contra o rei de Esparta. Outro pseudônimo utilizado foi *Une*

⁴⁴ O uso deste pseudônimo nos chama atenção para dois significados inter-relacionados: Floresta e Brasileira. Ao utilizar Floresta Brasileira em seu pseudônimo, Nísia demonstra uma clara opção por afirmar sua origem e identificar o lugar de onde fala. Nascida 12 anos antes da proclamação da independência do Brasil, em 1822, por Pedro I, tal escolha indica a manifestação de um espírito afinado às lutas de independência de seu país no seu sentido mais amplo.

⁴⁵ Peggy-Sherpa (1989).

⁴⁶ Semilendários: refere-se aos heróis e às heroínas que foram documentados depois de seu tempo, estando frequentemente a documentação existente cheia de elementos mitológicos. Devido à dificuldade de as verificar ou comprovar, essas fontes têm um valor histórico incerto, mas podem conter alguma verdade e serem interessantes para a pesquisa histórica.

Brésiliene, que encontramos na introdução de seu livro “Opúsculo Humanitário” (1989).

O uso de pseudônimos era uma forma das mulheres se protegerem da crítica e resguardarem sua imagem diante de um contexto social e cultural que lhes negava o direito à escrita pública. E com Floresta não foi diferente; após abandonar o seu primeiro marido, começou a usar somente as iniciais de seu nome, dentre os outros nomes já citados para se preservar de acusações e humilhações públicas.

Nesta subseção, buscamos relatar um pouco da história de vida da autora Nísia Floresta, bem como os lugares por onde passou, sem a pretensão de apresentar um aprofundamento biográfico, uma vez que a pesquisadora Constância Lima Duarte (2003) e Aduino Câmara (1941) dedicaram numerosos estudos que melhor retratam os seus detalhes biográficos e, até certo ponto, algumas intimidades da escritora. Todavia, destacamos elementos que julgamos pertinentes para situar, mais adiante, sua concepção de educação para as mulheres. Nesta direção, procuramos utilizar a própria narrativa autobiográfica que Floresta utiliza em seus livros.

A autora nasce em 1810, no dia 12 de outubro, filha do advogado português Dionísio Gonçalves Pinto Lisboa e da brasileira Antônia Clara Freire, no Sítio Floresta, em Papari⁴⁷. Morreu em 1885 na Europa, mas teve seus restos mortais trazidos para o Brasil, sob a alegação de que seria injusto manter o seu corpo longe do solo pátrio, sobretudo, pela coragem que teve de se autodenominar *brasileira*, um gesto ufanista incontestável presente também nas produções de Nísia. Foi uma escritora, educadora, viajante ilustre, nacionalista, indianista, pré-feminista, ativista dos direitos humanos, abolicionista e republicana, ou seja, uma mulher de grande valor para o Brasil.

Parte das obras de Nísia Floresta pode ser encontrada na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, embora alguns títulos tenham sido editados mais recentemente e outros estejam, inclusive, disponibilizados em sites da internet. Sem dúvida, é uma autora de grande importância para a construção do ideário feminista do Brasil, por pensar na contramão das concepções tradicionais de sua época, no tocante, por exemplo, à questão da educação para as mulheres, além de ter dado grandes contribuições ao debate abolicionista, questionando o estado escravocrata brasileiro.

⁴⁷ Papari é uma cidade do Rio Grande do Norte, hoje conhecida como Nísia Floresta, em homenagem à sua ilustre filha.

O pensamento de Nísia, dada sua importância, é também bastante controverso. Alguns estudiosos acreditam que as ideias de Nísia Floresta não engendram rupturas substanciais na “estrutura de pensamento” daquele momento; para outros, a autora provoca fissuras fundamentais na lógica conservadora da época. Procurando não ficar presos a este dilema, pretendemos analisar o pensamento dessa autora em seu próprio tempo, destacando os instrumentos disponíveis para ela que lhe possibilitaram estruturar uma concepção de educação para as mulheres (entre rupturas e permanências).

De todo modo, consideramos que Nísia localiza-se no entre-meio (BHABHA, 2005), isso é, na confluência de um passado e de um presente, pois assim como questiona vários elementos que estruturam o patriarcado e a mentalidade conservadora da época, também reproduziu alguns destes elementos, quando concebe, por exemplo, a mulher como a complementação do homem (FLORESTA, 1847).

Nísia Floresta foi uma autora ativa e que escreveu ao longo dos seus 74 anos de vida. Ao longo de sua vida, escreveu quinze títulos, alguns dos quais foram reeditados e/ou traduzidos para outros idiomas. Suas obras dividem-se entre ensaios, romances, poemas e artigos em jornais. Utilizou-se dos meios que lhe foram possíveis em vida para produzir seus escritos. Algumas dessas obras foram reeditadas mais de uma vez e outras foram publicadas em diferentes idiomas, que lhe renderam notoriedade significativa. Duarte (2010) apresenta uma organização dos títulos da obra de Nísia, a partir da qual construímos o quadro a seguir:

QUADRO 4- TÍTULOS, EDIÇÕES PUBLICADAS E REEDITADAS

Títulos/1ª Edições	Reedições	Ed. utilizadas na análise deste trabalho
Direito das mulheres e injustiça dos homens. Recife: Typographia Fidedigma, 1832.	1833 e 1839	4ª edição, 1989
Conselhos à minha filha. Rio de Janeiro: Typographia de J. S. Cabral, 1842.	1845, 1858 e 1859	2010
Fany ou o Modelo de donzelas. Rio de Janeiro: Colégio Augusta, 1847.	1937	1997
Daciz ou a jovem completa. Historieta oferecida as suas educandas. Rio de Janeiro: Typographia F. de	-----	1847

Paula Brito, 1847.		
Discursos que às suas educandas dirigiu Nísia Floresta, em 18 de dezembro de 1847. Rio de Janeiro: Typographia Imparcial de F. de Paula Brito, 1847.	-----	1847
A lágrima de um Caeté. Rio de Janeiro: Typographia de L. A. F. Manezes, 1849.	1849, 1860 e 1938	1997
Dedicação de uma amiga (Romance histórico). 2vol. Niterói: Typographia Fluminense de Lopes & Cia. 1850.	-----	1850
Opúsculo humanitário. Rio de Janeiro: Typographia de M.A. da Silva Lima, 1853.	1989	1989
Itineraire d'un Voyage en Allemagne (Itinerário de uma Viagem à Alemanha). Paris – Firmin Diderot Frères et Cie, 1857.	1982	1992
Scintille d'un'Anima Brasiliana (Cintilações de uma Alma Brasileira). Firenze – Tipografia Barbera, Bianchi & C. 1859.	1997	1997
Trois Ans en Italie, Suivis d'un Voyage en Grèce (Três Anos na Itália, Seguidos de uma Viagem à Grécia) – 1º volume. Paris – Libraire E. Dentu, 1864.	1872, 1999 e 1997	1997
Le Brésil (O Brasil). Paris – Libraire André Sagnier, 1871.	1997	1997
Sete Cartas Inéditas de Auguste Comte a Nísia Floresta Rio de Janeiro – Centro do Apostolado do Brasil, 1888.	----	1888

Para além das obras descritas anteriormente, também destacamos as colaborações de Nísia para os jornais, dentre as quais:

- **Passeio ao Aqueduto da Carioca**, Jornal “O Brasil Ilustrado”, Rio de Janeiro, em 15 de julho de 1855, páginas 68, 69 e 70.
- **Páginas de uma Vida Obscura**
Jornal “O Brasil Ilustrado”, Rio de Janeiro, em 14 de março, 31 de janeiro, 15 de abril, 30 de abril, 15 de maio, 31 de maio, 15 de junho e 30 de junho, de 1855.
- **Um Improviso, na Manhã de 1º do Corrente, ao Distinto Literato e Grande Poeta António Feliciano de Castilho**
Jornal “O Brasil Ilustrado”, Rio de Janeiro, em 30 de abril 1855, página 157.
- **O Pranto Filial** Jornal “O Brasil Ilustrado”, Rio de Janeiro, em 31 de março de 1856, páginas 141 e 142.

Com todas essas produções, podemos afirmar que Nísia Floresta escreveu sobre diversos e polêmicos temas, como escravidão, o sofrimento do índio, as belezas de seu país quando esteve fora do Brasil e, sobretudo, a questão da mulher e da opressão vivida pelas mulheres. Trata-se de uma escritora que defendeu sua posição diante das injustiças e que utilizou a literatura como sua grande aliada para defender as causas em que acreditava. Foi uma escritora de trajetória intensa e importante para o seu tempo.

É difícil não se surpreender com a determinação, a coragem e o esforço de Nísia Floresta, uma mulher que desafiou os padrões de seu tempo, rompendo com determinados dogmas, pois mesmo sendo obrigada a se casar aos 13 anos com Manuel Alexandre Seabra de Melo, um homem mais velho e por quem não tinha sentimentos, Nísia, com poucos meses de casada, separou-se e voltou para casa, atitude que escandalizou a sociedade imperial.

Em 1824, o nordeste brasileiro vivia um clima de revolta que resultou na Confederação do Equador – Movimento Emancipacionista e Republicano contra o poder do Imperador Pedro I. Tal situação acabou por promover um deslocamento de Nísia, que saiu do Rio Grande do Norte para Pernambuco, residindo primeiramente em Goiânia, depois em Olinda, e finalmente, em Recife.

São desconhecidas algumas informações sobre a juventude de Nísia Floresta e os fatos que aconteceram em sua família, quando lemos, por exemplo, as biografias feitas por Duarte (2010) e Câmara (1941). Mas ambos confirmam o fato de que seu pai foi assassinado em 17 de agosto de 1828 a mando de um capitão-mor, sem motivo revelado, e que escolheu seu novo companheiro, um jovem acadêmico da Faculdade de Direito em Olinda, Manuel Augusto de Faria Rocha, o qual foi seu parceiro e com quem teve seus filhos. O primeiro filho desse matrimônio morreu ainda no berço. Para alguns estudiosos de Nísia, esse seria o segundo filho da autora. Sua filha Lívia Augusta nasce em 12 de janeiro de 1832, e ela será sua companheira nas viagens que fará posteriormente pela Europa. O terceiro filho, Augusto Américo, nasceu no Rio Grande do Sul, também em 12 de janeiro, três anos depois do nascimento da sua filha Lívia.

Nos estudos sobre a vida de Nísia Floresta, mesmo entre seus mais importantes pesquisadores, como Aducci da Câmara (1941) e Constância Duarte (2010), não há informações sobre a formação educacional da autora. Porém, com as

pistas deixadas por esses pesquisadores sobre a vida pessoal e familiar de Floresta, entendemos que a autora não frequentou regularmente a escola, o que nos leva a supor que a maior parte de sua formação básica deu-se no ambiente doméstico, com os pais e, eventualmente, com preceptores.

Destacamos alguns indicativos que nos levam a chegar a estas conclusões sobre a formação de Nísia: 1- seu pai era advogado, um estudioso dedicado à profissão, com apreço às letras; 2- a mãe era uma mulher dedicada à leitura e considerada por Duarte (2010) como uma autodidata; 3- a educação, como formação intelectual, não era obrigatória, nem muito menos um direito, para as mulheres no período em que viveu a autora; 4- Nísia morava numa cidade pequena, com pouca expressividade territorial e educacional; 5- ela casou-se aos 13 anos de idade, com um advogado muito mais velho que ela; 6- a família de Nísia mudava constantemente de cidade (fato que dificultava a permanência na escola); 7- com 17 anos, o pai de Nísia foi assassinado por defender a justiça e os direitos de um jovem humilde contra um oligarca poderoso da cidade de Olinda. Esses fatos nos levaram a entender que Floresta não teve uma formação educacional formal, mas, de maneira autodidata, aos poucos irá constituindo-se como uma das mulheres letradas e pensadoras mais expressivas de sua época.

Em 1831, essa autora estreou nas letras através do jornal *Espelho das Brasileiras*, dedicado às senhoras pernambucanas, e que pertencia ao tipógrafo francês Adolphe Emille de Bois Garin (CÂMARA, 1941). Em trinta números do jornal (de fevereiro a abril daquele ano), Nísia colabora com artigos que tratavam da condição feminina em diversas culturas. No ano de 1832, publicou seu primeiro livro – *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* –, no qual faz uma reflexão crítica sobre o papel da mulher na sociedade brasileira. Esta obra é uma tradução livre do livro *Vindication of rights of woman*, publicado em 1791, pela escritora feminista inglesa Mary Wollstonecraft, uma obra que influenciou nossa autora na formulação de suas ações e seus discursos públicos (DUARTE, 2010).

Nísia vivia em Porto Alegre quando teve que vivenciar perdas importantes na sua vida, como a morte de seu companheiro aos 25 anos, em 1833, de maneira repentina. A morte prematura fez com que Nísia se voltasse ainda mais para as leituras e produções de artigos. Durante o primeiro período da viuvez, por volta de 1834, de maneira autodidata, a autora inicia seus estudos sobre o magistério (ROSA, 2012).

No ano de 1837, com a Revolução Farroupilha, que dificulta sua permanência em Porto Alegre, transfere-se para o Rio de Janeiro com a família e os dois filhos, onde durante 17 anos manteve em funcionamento o Colégio Augusto, que fundou e dirigiu, e que teve as portas abertas em 15 de fevereiro de 1838 (DUARTE, 2010).

A abertura do Colégio Augusto foi uma oportunidade que a autora encontrou 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: o estudo de Ciências; Latim, Francês, Italiano e Inglês, com suas respectivas gramáticas e literaturas; o estudo da Geografia e História do Brasil; a prática de Educação Física. Também defendia a limitação do número de alunas por turma, como forma de garantir a qualidade do ensino (CASTRO, 2010).

Obviamente, essa proposta pedagógica foi tida como imoral na época, pois a educação da mulher não poderia ultrapassar o aprendizado do coser e do bordar. Nísia recebeu severas críticas das famílias conservadoras e algumas dessas críticas foram publicadas em jornais à época. Porém, mesmo sob fortes ataques, a autora continua a divulgar a abertura de sua escola, inclusive nos jornais, como no *Jornal do Comércio*, o que foi uma ação corajosa e desbravadora de Nísia, pois além de subverter a educação romântica e doméstica então destinada às mulheres, divulga publicamente uma proposta pedagógica inovadora.

Nísia enfrentou as críticas e as calúnias de seus adversários, simplesmente por se apresentar como diretora de um Colégio que oferecia instrução para as mulheres além do permitido por aquela sociedade conservadora. Mas ela não se intimidou diante das ofensas e fez um pronunciamento defendendo a importância da educação das mulheres e 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. Vejamos uma das críticas publicadas pelo *Jornal O Mercantil* de 1846:

As audácias da diretora, seu caráter *sui juris* (sic), suas ideias já conhecidas em prol da reabilitação da mulher, causaram mal-estar entre as rivais assustadas, e entre os catões, que aborreciam aquela mulher metida a homem, pregando a emancipação do seu sexo, batendo-se pela extinção da odiosa tirania masculina, escrevendo nos jornais, estigmatizando os senhores de escravos, afrontando desassombradamente seculares preconceitos (SHARPE-VALADARES, 1989, p.xii).

As críticas direcionadas para Nísia eram todas provenientes de representantes da ideologia dominante e conservadora, que não admitia tal audácia, como mencionado no excerto acima, sobretudo vinda de uma mulher. Os comentários desqualificavam o Colégio Augusto e o seu programa de estudos progressivos, além de ter havido calúnias sobre a vida pessoal de sua diretora. Alguns pesquisadores, como Bezerra Mariz (1982), destacam que a presença da escritora na sociedade carioca incitou à publicação de artigos que insinuavam o seu envolvimento amoroso com homens e mulheres. E chegaram a cogitar em alguns jornais que a ida para Europa seria uma fuga, resultado direto dos incidentes publicados nos jornais. Mariz (1982) também informa que Floresta, em 1842, fazia conferências abolicionistas e republicanas na cidade do Rio de Janeiro, o que aumentaria o seu risco de permanecer na cidade. Todavia, Sharpe-Valadares (1989) pondera que não há registros em jornais da época ou em obras da autora sobre tais conferências.

Outro fato que destacamos, também em 1842, é a publicação de “*Conselhos à minha filha*”, que Nísia escreveu para a sua filha Lívia quando esta completou 12 anos de idade, sendo editada pela Typographia de J.E.S Cabral, do Rio de Janeiro, onde assinava F. Augusta Brasileira. Essa obra terá uma repercussão que nem a própria autora imaginava, sendo o seu trabalho mais editado e traduzido.

Nos anos de 1846 e 1847 são publicados em jornais alguns elogios e críticas sobre o Colégio Augusto. Todavia, mais uma vez a autora não se intimida com as críticas e no ano 1847 apresenta três novas publicações: a primeira, “*Daciz ou A jovem Completa*”, uma obra que escreveu para suas educandas, tendo um caráter moralista, no sentido da defesa de comportamentos adequados para as mulheres; a segunda, “*Fany ou O modelo das donzelas*”, também com fundamento moral; a terceira, “*Discurso que às educandas dirigiu a Nísia Floresta Brasileiro*”, pronunciamento por ocasião do encerramento das aulas do Colégio Augusto no ano de 1847.

Depois de 11 anos morando no Rio de Janeiro, nossa autora deixa o Brasil e vai viver na Europa, mas o Colégio Augusto continua em funcionamento, mesmo sem a presença física de sua idealizadora, até o ano de 1856. Outro motivo apontado para a ida de Nísia à Europa foi a saúde de sua filha Lívia, com 14 anos, que sofreu uma queda de cavalo e os seus médicos lhe recomendaram a “mudança de ares” (DUARTE, 2010)

Em 1849, Nísia e seus filhos, Lívia e Augusto, desembarcaram em Havre, na França. Para Duarte (2010), essa viagem foi de alguma forma definitiva, pois a autora, com exceção de duas viagens curtas (de 1852 a 1856 e de 1872 a 1875), nunca mais retornou ao Brasil para fixar residência e retomar a diretoria do Colégio. Na Europa, Nísia começa a publicar suas obras em italiano e francês. Em 1849, publica “*A lágrima de um Caeté*”, com o pseudônimo de Telesilla. Trata-se de um poema com 712 versos que retrata o estado de rebaixamento do índio brasileiro. O fato de descrever o índio como frustrado, derrotado e desanimado foi uma maneira de se contrapor à imagem do índio heroico e romantizado, idealizada pelos adeptos ao liberalismo na época.

Durante o tempo em que viveu na Europa, Nísia manteve seu compromisso com os problemas educacionais do Brasil, mas procurou conhecer e entender a educação europeia, elogiando algumas técnicas educacionais utilizadas neste continente, como as excursões científico-escolares, o que chamamos hoje de aula passeio, que consistem na saída da sala de aula para conhecer na prática determinadas temáticas ou realidades. A partir do ano 1851, a autora passa a enviar da Europa artigos para a publicação em jornais cariocas, como *O Brasil Ilustrado*, *O Liberal*, *O Diário*, *Novo Mundo* e o *Jornal do Comércio*.

No dia 24 de abril de 1885, aos 75 anos de idade, a autora faleceu na cidade francesa de Rouen, vítima de uma pneumonia, como a mãe. As notícias da morte de Nísia não provocaram maiores comentários no Brasil, conforme destaca Sharpe-Valadares (1989). Porém, o *Jornal do Comércio* e *O País*, nos dias 26 e 27 de maio de 1885, publicaram vários anúncios de missas celebradas em memória da autora, encomendadas por sua família e por alunas do Colégio Augusto.

No dia 12 de outubro de 1909, no sítio Floresta, Papari, Rio Grande do Norte, foi inaugurado um monumento a Nísia Floresta, proposta de um congresso literário, e quase 50 anos depois, esse monumento é ampliado para receber os restos

mortais da autora, trasladados de Rouen, por iniciativa do governo brasileiro. Em 1955, os restos mortais da autora retornam em definitivo para o Brasil, estando hoje localizados na Igreja Matriz de Papari, cidade rebatizada para Nísia Floresta.

O desejo da autora era de ser enterrada junta de sua mãe, como ela mesma expressa: “Quando minha alma, esgotada nesse combate, voar para o seio do Criador, é para aqui que eu gostaria que trouxessem meus restos mortais, se devo pagar esse triste e inevitável tributo à natureza, tão longe do túmulo da minha santa mãe” (FLORESTA, 1998, p.48).

A biografia de Nísia Floresta, como não poderia ser diferente, interfere e deixa marcas significativas em suas produções intelectuais, notadamente pelo lugar de destaque que imprimiu ao tema da educação para as mulheres. Vivendo em espaço culturalmente marcado pelo patriarcalismo colonial, do qual ela própria foi vítima, seus escritos são um enfrentamento a essa questão particular ao colocar em evidência uma educação feminina para a libertação do jugo masculino.

Diante do ocultamento das mulheres no campo intelectual, vale ressaltar que o nome de Nísia Floresta é uma personalidade revolucionária daquela sociedade do século XIX. Concordando com Sharpe-Valadares (1989), entendemos que Nísia, por sua ousadia, é uma precursora do moderno movimento feminista no Brasil.

Ainda para Sharpe-Valadares (1989), o trabalho de Nísia Floresta como escritora e educadora foi reconhecido superficialmente pela crítica, porém, o núcleo dos seus escritos penetra o amplo espectro social sob o ângulo da subjetividade feminina, num tempo muito difícil, em que a maioria das mulheres eram privadas da escrita e do acesso à instrução formal. Segundo Sharpe-Valadares(1989), o pensamento e a ação de Nísia são exemplos de contribuição literária dos mais raros, com destaque para dois aspectos importantes: 1- o desvelamento da história das mulheres, sendo a própria autora uma fonte desse contraste; 2- o quadro histórico retratado por Nísia onde se situam suas obras.

Por outro lado, para Constância Duarte (2010), foi muito difícil o trajeto que as mulheres percorreram para a conquista de seus direitos mais elementares como o de frequentarem a escola, serem alfabetizadas e mesmo serem consideradas como dotadas de inteligência. Assevera, ainda, com o que concordamos, que textos escritos por

autoras durante o século XIX, dentre os quais os de Nísia Floresta, foram fundamentais para a valorização e o reconhecimento dos direitos das mulheres no contexto das sociedades latino-americanas, e da brasileira em particular, já que nesse período o domínio dos homens sobre as mulheres imperava, tanto no que diz respeito às relações sociais mais cotidianas quanto às representações presentes em produções intelectuais e literárias.

Nísia Floresta, a autora brasileira que destacamos para discutir a educação para as mulheres, tem vasta produção, de significativa importância, como já mencionado anteriormente, para o campo da educação, que inclui artigos jornalísticos, ensaios, novelas, contos e poesias; produções que registram as denúncias, críticas e propostas da autora para uma nação emancipada e igualitária do ponto de vista de gênero e étnicorracial.

O conjunto das obras de Nísia Floresta, que inclui títulos em português, inglês, francês e italiano, é marcado pela defesa de direitos, sobretudo das mulheres, mas também dos índios e negros brasileiros. No seu percurso literário, como observa Duarte (2010), é notório o diálogo entre os textos e livros de Nísia, obras que vão se encaixando, como se constituíssem um quebra-cabeça, dando forma ao pioneiro pensamento feminista do Brasil. Como bem situa Duarte (2010, p. 14):

A autora foi uma honrosa exceção em meio à massa de mulheres submissas, analfabetas e anônimas, e por isso costuma ser lembrada como a precursora do feminismo no Brasil e na América Latina, pois não existem registros de textos anteriores realizados com essas intenções. Nísia questiona, no livro, o porquê de não haver mulheres ocupando cargos de comando, tais como de general, almirante, ministro de Estado e outras chefias. Ou ainda, porque não estão elas nas cátedras universitárias, exercendo a medicina, a magistratura ou a advocacia, uma vez que têm a mesma capacidade que os homens.

Como podemos perceber, Nísia foi uma mulher de destaque no desenvolvimento de uma consciência feminina no Brasil, acendendo o debate sobre o patriarcalismo e o conservadorismo da elite do país.

O primeiro a biografar a vida de Nísia Floresta, de maneira breve, foi Aduino Miranda Raposo da Câmara (1898-1952), que em 1941 publicou a obra *“História de Nísia Floresta”* (CÂMARA, 1941). Aduino Câmara, um grande pesquisador do Rio Grande do Norte, desenvolveu estudos até o final de sua vida sobre

a biografia e a obra de Nísia Floresta. É a partir deste intelectual que podemos conhecer de maneira mais cuidadosa a história da nossa autora. Câmara chegou a trocar cartas com diversos familiares de Nísia, mas que nunca foram divulgadas ou publicadas, o que, sem dúvida, é uma perda para a sociedade brasileira. Outra situação que causa estranhamento decorre do fato de que o governo do Rio Grande do Norte teve a oportunidade de adquirir os pertences de Nísia Floresta em Cannes, mas não o fez.

Duarte (2010) afirma que a vida de Floresta foi envolvida por mistérios na cidade de Natal. Por muito tempo não se falou em Nísia Floresta, e o que era relatado dela apresentava uma conotação negativa. O silêncio e o descaso com os documentos históricos de Nísia Floresta em sua cidade natal prejudicaram o seu reconhecimento e sua contribuição para a educação do Brasil. Floresta confrontou os valores patriarcais quando defendeu outra condição para as mulheres, ressaltando sua capacidade intelectual e sua determinação em assumir atividades públicas. Para Floresta (1989), a mulher é a real influência na formação da nação brasileira e na formação de seus filhos e maridos. Para ela, as meninas devem ser educadas para que possam ser reconhecidas como sujeito participante da sociedade.

Na próxima subseção vamos identificar as influências teóricas que sustentaram os argumentos da nossa autora e a forma como utilizou estas bases na construção de seu pensamento.

4.2. AS INFLUÊNCIAS TEÓRICAS DE NÍSIA FLORESTA: AVANÇO E PERMANÊNCIA

Uma das questões norteadoras desta pesquisa versa sobre a identificação das bases teóricas subjacentes à concepção de educação das autoras aqui estudadas, sem ignorar as suas relações com o contexto da época – o século XIX no Brasil, na Colômbia e na Europa, continente em que ambas também viveram.

Neste sentido, não podemos correr o risco de anacronismo e ignorar que algumas das contradições que a autora apresenta no decorrer da sua escrita são fruto do tempo vivido. Como sujeito constituído em meio a relações sociais e históricas, Nísia viveu num contexto de extremas negações, em um país que mantinha (como mantém até

hoje) valores hierarquizados e de subjugação de pessoas por sexo, cor e classe social. Sendo assim, é preciso ter clareza de que não era um período muito favorável para que as mulheres pudessem escrever e se expressar publicamente, o que, por si só, já demarca a coragem e a ousadia de nossa autora.

É no diálogo entre a teoria científica e a formação histórica das ideias dessa escritora que podemos perceber algumas ambiguidades ou contradições no pensamento nisiniano, pois ao mesmo tempo em que questionava a situação social e política do país, especialmente, a situação das mulheres nesse contexto, propondo inovações na educação brasileira, a autora não rompe completamente com o sistema conservador e patriarcal da época, pois ainda mantém a visão da mulher como cuidadora da família e responsável pela educação moral. Nísia defende a inserção da mulher na sociedade e na vida pública, porém não nega sua responsabilidade, maior que a dos homens, com os filhos e a vida doméstica, como expressa o excerto abaixo:

A mulher, sendo destinada pelo Creador, para amenisar a existência de seu semelhante, tem para com Aquelle contrahido a mais sagrada das obrigações, a de bem desempenhar essa sublime missão, de cujos resultados dependem a felicidade de sua vida, e a de sua posteridade. É portanto mister para conseguir esse digno fim, que ella se amolde desde a infancia à pratica exacta e constante das virtudes, que a constituem sobre a terra um anjo de consolação, um anjo de paz!

Felizes aquelles, que, tendo como vós Pais que, curando der vossa felicidade futura, facilitam-vos os meios de cultivardes o vosso espirito, e licções que tendem a perfeiçal-o, sabem aproveitar o tempo precisos dos estudos, e fazer bom uso de uma instrucção, de que tanto precisa o nosso sexo, a fim de facilmente preencher os sagrados deveres que lhe impõe a natureza e a sociedade (FLORESTA, 1847, p.04).

No entanto, mesmo reconhecendo em Nísia uma mulher de um tempo que negava a capacidade intelectual da mulher, a autora estabelece relações teóricas, como veremos, com as influências filosóficas recebidas, demonstrando estar “para além” do seu tempo, o que pode ser exemplificado pela coragem da autora, diante da sociedade patriarcal, em sair da esfera privada e passar a escrever na esfera pública, evidenciando que as mulheres não são inferiores aos homens.

Conseguimos identificar nas obras de Nísia Floresta, e em diálogo com intérpretes de sua obra, como Duarte (2010), Rosa (2012) e Sharpe-Valadares (1989), que as corrente teóricas que perpassam o seu pensamento são conflitantes com seus

posicionamentos, ou seja, ao mesmo tempo em que avança em muitos aspectos sobre a condição da mulher, mantém alguns traços de sua realidade e de seu tempo, o que a faz ser, em nosso entendimento, uma autora de *fronteira*, utilizando terminologia debatida na seção anterior, sobre o feminismo das mulheres colonizadas, e que será aprofundada na última seção.

As principais correntes de pensamento que formaram nossa autora são: a Filosofia Ilustrativa, o Idealismo Romântico, o Utilitarismo, o Positivismo e, arriscamos em acrescentar, também sua filosofia religiosa, o Cristianismo Católico, este presente no pensamento e na formação da autora, e que sustenta um certo viés moralista evidente em seus escritos.

Uma das primeiras obras que Floresta publicou foi a tradução da obra da feminista inglesa *Mary Wollstonecraft*, denominada *A Vindication of the Rights of Woman*, de 1792. Este livro apresentava como ideia central que a verdadeira liberdade requeria a igualdade entre mulheres e homens. Nísia fez uma tradução livre deste livro, o que permitiu que a autora incluísse seus entendimentos e inquietações sobre a situação das mulheres brasileiras. Todavia, o objetivo de Wollstonecraft era o de responder ao argumento de Rousseau, quando este insistia que, se educadas, as mulheres perderiam seu poder natural sobre os homens. Este argumento foi debatido pela autora inglesa, que afirmava que as mulheres não deveriam ter poder sobre os homens, mas sobre si mesmas.

O contato com essa obra intensamente feminista para a época fez com que Nísia Floresta começasse a adotar um posicionamento mais crítico sobre a realidade das mulheres, ao mesmo tempo em que preservava valores morais cristãos, como já o destacamos, o que a leva a também concordar com os argumentos do filósofo iluminista francês J. J. Rousseau, assim como com o positivista Augusto Comte e outros pensadores tradicionais, como veremos mais a frente.

A obra *A Vindication of the Rights of Woman* tem como objetivo central revelar as misérias e os defeitos próprios das mulheres decorrentes da sua dependência ao homem. Como bem menciona Sherpe-Valadares (1989), a educação seria um passo importante para o processo de independência das mulheres em relação aos homens, pois o grande desafio seria habilitar todas as mulheres para assumir uma posição autônoma diante no mundo. Tratar-se-ia de lutar por direitos, pelo desenvolvimento intelectual e

pela conquista da dignidade pessoal. A autora inglesa propunha um novo sujeito social, “a mulher que constitui a si mesma, como alguém que busca realizar-se” (SHERPE-VALADARES, 1989, p. xvii).

A tradução livre que Floresta fez deste livro foi intitulada “*Direito das mulheres e injustiça dos homens*”, com 56 páginas, em 1832. Sobre este livro, é importante resguardar a importância que Floresta teve na divulgação da obra e das ideias feministas da autora inglesa no centro da cultura brasileira e no contexto de constituição da independência do Brasil, pois é uma obra que traduz o debate teórico da corrente liberal daquele período sobre liberdade e direitos.

Entendemos o liberalismo, nestes termos, como uma filosofia política ou, até mesmo, uma forma de ver o mundo, que tem como base os ideais da liberdade individual, da igualdade formal e do direito à propriedade.

Sabemos que o liberalismo defende uma gama de pontos de vista, que não é uma corrente homogênea e que veio sofrendo modificações ao longo da história, com uma variedade de correntes (liberalismo clássico, liberalismo social, liberalismo econômico e neoliberalismo). Porém, não sendo nossa pretensão aprofundar a teoria, mas apenas compreender sua presença na formulação do pensamento de Nísia Floresta, afirmamos que ideias caras ao liberalismo, que, segundo Bobbio (1998), incluem direitos civis, liberdade de imprensa, livre comércio, propriedade privada e liberdade individual, são estruturantes da defesa de direitos para as mulheres que Nísia formulou.

As ideias de Nísia são muito marcadas pelo liberalismo, considerando que, conforme Bobbio (1998), para esta corrente deveria existir uma igualdade de gênero tendo como fundamentação o Estado de direito, assentado numa política de igualdade perante a lei, ou seja, igualdade a todos os grupos da sociedade, independente de cor, sexo ou cargo político.

Provavelmente, Floresta recebeu maior influência do primeiro movimento liberal que se desenvolveu em meados de 1830 a 1840, com maior representação na França. Neste período, a ideia do nacionalismo é agregada à corrente liberal, o que foi utilizado como justificativa de unificação de países como a Alemanha, unificada em 1864, e Itália, que passou pelo mesmo processo em 1848. A ideia do nacionalismo é mais uma das ideias liberais mais presentes no pensamento de Nísia Floresta.

Para Duarte (2010), Nísia abraçou o liberalismo como uma forma de destacar e fazer surgir a importância das mulheres na sociedade por meio da educação e da instrução. Ao mesmo tempo, Floresta entra em contato com a tradição filosófica francesa da Ilustração, por exemplo, com Rousseau, Montesquieu e Condorcet, o que parece ser um paradoxo teórico da autora, segundo Sherpe-Valadares (1989), pelas contradições que a síntese de influências filosóficas enseja.

Quanto à filosofia da Ilustração ou Iluminismo, destacamos Rousseau, por ser um dos filósofos que apresentou certos avanços na concepção de educação, ainda que mantendo a educação patriarcal para as meninas. Sabe-se, a este respeito, que a educação naturalista pensada por Rousseau preservava a submissão das mulheres em relação aos homens, assim como a educação doméstica e a dependência das mulheres da proteção masculina, com a tarefa sagrada da educação dos filhos e a moralização da sociedade. Senão vejamos:

A rigidez dos deveres relativos a ambos os sexos não é nem pode ser a mesma. Quando a mulher se queixa a esse respeito da injusta desigualdade de que o homem instituiu, ela está errada; tal desigualdade não é uma instituição humana, ou pelo menos não é obra do preconceito, mas da razão; cabe àquele dos dois sexos que a natureza encarregou da custódia dos filhos responder por isso diante do outro(...) O que Sofia conhece melhor e que a fizeram aprender com mais esmero são os trabalhos de seu sexo, mesmo aqueles que não nos damos conta, tais como cortar e coser seus vestidos. Também se aplicou a todos os detalhes do lar. Entende de copa e cozinha, sabe os preços dos produtos, conhece suas qualidades, sabe fazer contas muito bem e serve de dispenseira para sua mãe (...) (ROUSSEAU, 1999, p.551).

Mas a aproximação de Nísia com a filosofia da ilustração de Rousseau se deu por este filósofo apresentar outro modelo de cidadania, por sua preocupação com a igualdade de direitos, ainda que demonstrasse desinteresse pela participação das mulheres na esfera pública. O pensamento de Rousseau estava no centro do movimento iluminista, estabelecendo o ideal de reforma política primeiramente pela esfera privada, no seio da família. Apresentava uma visão romântica sobre a sociedade e a necessidade de reforma do social, ou seja, as mudanças aconteceriam no centro das famílias, da vida privada, e mais tarde as mudanças se ampliariam para a sociedade. Sobre tal questão, concordamos com Sherpe-Valadares (1989) quando revela a dimensão hierárquica de valores românticos que não destacavam a postura política das mulheres na sociedade, ou

seja, as mulheres continuariam exercendo seu papel de boa mãe e esposa e contribuiriam somente no espaço doméstico, sem participação nos espaços públicos.

Outra tese de Rousseau relacionava-se à compreensão do homem (ser humano) como alguém que nasce bom e que é corrompido pela sociedade. Para ele, o julgamento do homem não deveria ser somente pela razão, mas também pelos sentimentos. Mas, apesar dos seus limites para a educação feminina, não podemos negar a contribuição desse pensador que questionou o poder absoluto do rei, defendendo a educação para o desenvolvimento humano e para a liberdade.

Vale também destacar que, ao entrar em contato com a obra da escritora inglesa Wollstonecraft, Floresta também inicia a leitura sobre a filosofia utilitarista, que foi desenvolvida por John Stuart Mill, e que tem como objetivo ético central o desenvolvimento do bem-estar máximo.

Para Bobbio (1998), o Utilitarismo não é um termo de significado unívoco e preciso. Usado inicialmente por J. Bentham e por John Stuart Mill para denotar o próprio sistema de ética normativa, e adotado para toda concepção ético-política dos dois pensadores ingleses e dos seus discípulos, o termo, ao longo do tempo, assumiu uma notável variedade de significados e hoje é usado para designar toda uma série de doutrinas. Apesar do termo Utilitarismo ser frequentemente usado para designar as teorias analisadas, não há dúvida de que seu uso mais comum designa um conjunto de doutrinas normativas que tem um conceito comum, o qual afirma que a justificação moral de uma ação depende exclusivamente de sua utilidade, ou seja; do valor das consequências a ele conexas.

Nísia também se aproxima, pessoal e teoricamente, de Augusto Comte, considerado o principal representante do positivismo, e que compõe também o quadro teórico da autora. Assim, Floresta está fortemente influenciada pelas ideias iluministas e do positivismo, e isto se dá em um contexto marcado pela expansão de um discurso racionalista e científico que se contrapõe ou procura romper com o período anterior, medieval, teocêntrico, centrado numa razão revelada pela fé e pelo dogma. Este aspecto será central para a estruturação de uma concepção de educação científica e moderna por parte de Nísia.

Uma questão importante destacada por Rosa (2012) é que Nísia Floresta era influenciada, em grande medida, por filósofos e literaturas de homens que colocavam as mulheres como inferiores aos homens, mas, a despeito disso, a apropriação que fazia destas teorias dava um “salto” no sentido de questionar os elementos teóricos que subalternizam a mulher.

Como já dito, Nísia Floresta sofre várias influências teóricas, mas utiliza estas teorias para analisar a realidade sócio-político-cultural de seu país, o que pode ser interpretado como uma sede⁴⁸ de formação e vontade de legitimação da capacidade da mulher de produzir seus próprios entendimentos filosóficos e científicos.

Desse modo, constatamos três fortes presenças que formam o pensamento de Floresta: a) a filosofia europeia com o Iluminismo, o Positivismo e o Liberalismo; b) um forte sentimento nacionalista, ao ponto de exaltar as riquezas naturais e também denunciar as mazelas sociais de sua terra como, por exemplo, a escravidão ainda presente na realidade brasileira; c) por último, e talvez o mais forte na autora, a reflexão crítica sobre a condição da mulher, superando os discursos conservadores e preconceituosos.

Assim, o pensamento da autora é constituído por uma triangulação, que consiste na articulação entre esses três ideais que formam seu pensamento. Nestes termos, consideramos que a postura de Nísia como escritora e intelectual representa uma fissura no padrão conservador promovido por um pensamento exclusivamente masculino, pois a autora inclui para além da exclusão das mulheres outros tipos violentos de exclusão e dominação, como da população negra e indígena. Floresta opera, nestes termos, uma fissura na lógica moderna de produzir conhecimento, ainda que suas bases se estruturam na própria modernidade.

Tendo em vista essas presenças, questionamos: que tipo de reflexão sobre a mulher produziu Nísia? Quais seriam as defesas centrais de seu pensamento? Essas perguntas nos fazem refletir sobre a autora, sobre suas ações e produções, pois é uma mulher que vivencia uma forte influência da modernidade e ao mesmo tempo não perde de vista o seu país e as condições reais da sociedade brasileira, ainda bastante marcada pela situação colonial. Floresta apresenta, por isso mesmo, uma fronteira teórica, um

⁴⁸ No sentido filosófico do termo.

conflito subjetivo e também uma vontade de superação das condições negadas das mulheres.

Essas indagações são importantes para pensarmos a produção do conhecimento por parte de uma mulher mestiça, como Nísia. Como ela surge diante do conflito posto? O que pulsa mais forte no pensamento de Nísia? Assim, o desafio deve ser para além de meramente identificar as correntes teóricas, mas, sobretudo, entender o sentido que a autora deu para as teorias que leu, a maneira como se apropriou destes fundamentos teóricos, e como utilizou tudo isso para defender uma educação para as mulheres. Nessa direção, consideramos que a autora não transplantou mecanicamente os fundamentos de suas teorias de base, mas as ressignificou, e de maneira criativa, baseada na realidade local, com foco na discussão do direito das mulheres brasileiras à educação.

Isto fica muito evidente na relação que Nísia estabeleceu com o positivismo e com o próprio Augusto Comte, considerando a relação de amizade que construíram. Para além da admiração recíproca que havia entre os dois, Comte percebeu em Nísia o potencial de ser disseminadora da doutrina positivista no Brasil, o que talvez ela não tenha seguido tão fielmente, como menciona Duarte (2002, p. 28) na introdução da sua obra “*Cartas: Nísia Floresta e Augusto Comte*”.

Se buscamos nos escritos de Nísia Floresta os testemunhos de sua adesão, veremos que eles são reduzidos e que esta foi uma adesão bem limitada, pois muitas das posições que assumiu – como a defesa da mulher, da abolição, do moralismo e da educação feminina- eram bandeiras que extrapolavam os ditames positivistas e pertenciam também a outras correntes de pensamentos.

Comte publicou a obra “*Opúsculos de Filosofia Social*”, que tinha como centralidade a descrição do momento histórico da Europa (COMTE, 1972). Como testemunho da relação entre os dois, Nísia publica “*Opúsculo Humanitário*” como uma singela homenagem ao seu inspirador. Naquela obra de Comte, a síntese era que nem a revolução nem a ciência podiam efetuar a reorganização da sociedade. Para Sherpe-Valadares (1989), as mudanças, segundo Comte, ocorreriam na síntese das ciências e, claro, com a implantação e o fortalecimento de um sistema político positivista. Para Comte, a única maneira de superar a crise que o mundo enfrentava seria a criação de uma nova ordem social e que tivesse como centro o pensamento científico.

Incorporando esses desafios, o autor elaborou o seu sistema de ideias positivistas que acreditava na reorganização geral da sociedade.

O positivismo enfatizava as relações familiares de igualdade, porém não uma igualdade de direitos, mas uma admiração mútua entre pais e filhos. Todavia, a posição de autoridade e obediência entre o esposo e a esposa era presente e necessária, segundo essa doutrina. O lugar da mulher como esposa submissa e como mãe dedicada lhe permitiria alcançar um estado de superioridade moral. Para o pai do positivismo:

A mãe, a esposa e a filha devem, em nosso culto, como na existência que ele idealiza, desenvolver respectivamente em nós a veneração, o apego e a bondade. Quanto à irmã, seu impulso próprio é muito pouco distinto, e pode sucessivamente prender-se a cada um dos três tipos essenciais. O conjunto deles nos representa os três modos naturais da continuidade humana, em relação ao passado, ao presente e ao futuro, como também os três graus da solidariedade que nos ligam aos superiores, aos iguais e aos inferiores. Mas a harmonia espontânea dos três tipos não pode ser assaz mantida senão mediante a subordinação natural deles, que deve fazer prevalecer habitualmente o anjo materno, sem que a sua doce presidência altere jamais os dois outros impulsos (COMTE, 1978, p.367)

Neste sentido, a ocupação da mulher na família foi uma dos pontos fundamentais para o surgimento da religião criada por Comte, na qual se celebrava a virtude feminina. A fundamentação da igualdade tinha como base as diferenças de tarefas e da natureza entre os sexos.

Em 1851, Comte publicou “*Sistema de política positiva*” e em seguida apresenta os fundamentos do que considerava como a “Religião da Humanidade”, uma religião positivista segundo a qual tudo poderia ser demonstrado e não existiria lugar para o sobrenatural (COMTE, 1972). A religião positiva se opunha ao catolicismo e priorizava o aperfeiçoamento moral, intelectual e prático da humanidade, contrapondo-se às diretrizes católicas de amor ao próximo.

Concordamos como Duarte (2002) quando afirma que não existe uma adesão total de Floresta ao positivismo. No que toca à defesa da mulher, do abolicionismo e da educação feminina, Nísia ultrapassava os dogmas da doutrina positivista. E isso era também percebido pelo próprio pai do positivismo, ao identificar a ambiguidade e os conflitos no centro do pensamento de Nísia. Ele chega a mencionar isso em uma das cartas dirigida ao Senhor Audiffrente, em 1857, na qual cita Nísia e

sua filha de 22 anos como possíveis discípulas, embora manifeste certa cautela em relação à Nísia, por apresentar resistência a algumas de suas ideias:

Ambas são eminentes pelo coração e suficientes quanto ao espírito. Acha-se, contudo, a mãe de tal modo imbuída dos hábitos do século dezoito, que pouco devemos esperar da plenitude de sua conversão, embora as suas simpatias remontem ao meu curso de 1851, cuja a influência ela pôde, entretanto, receber senão através de uma única das sessões sua filha, porém, comporta uma incorporação completa, que a mãe secundará sem rivalidade disfarçada (COMTE, 1857 *apud* LINS, 1967, p.21).

Aqui destacamos as contradições e os conflitos que estavam postos em nossa autora, pois tinha muitos contatos com outras correntes filosóficas e isso permitia a Floresta desenvolver um pensamento próprio, o que não era bem visto por Augusto Comte.

Por outro lado, é muito evidente a admiração pessoal e recíproca entre Comte e Floresta, pelas cartas que trocavam. Em uma das visitas de Comte à residência de Nísia, ela deixa isso muito explícito, reconhecendo em Comte um verdadeiro “gênio”, “a maior glória da França”:

Aí está o sr. Comte, a maior glória da França. Procurem ouvi-lo e me darão razão. Não é um homem como os outros. É um gênio. A originalidade de suas concepções é tão sedutora como o cavalheirismo de que é feito o seu coração. Os clarões de sua inteligência transfiguram-no num homem belo, quando ele expõe seus grandes pensamentos sobre a moral, sobre a política, sobre medicina. Sabe tudo, e todos o respeitam como a maior cabeça do século. Orgulho-nos de apertar-lhe a mão (FLORESTA, 2002, p. 20).

No livro organizado por Duarte (2002), que reúne as cartas que foram trocadas entres esses dois pensadores, revelam-se por meio delas uma intimidade e respeito entre amigos, a ponto de Comte enviar para Floresta sua mais importante obra “*Sistema político*”, com dedicatória. E Nísia mantinha Comte informado sobre seus problemas mais íntimos, como a morte de sua mãe e de outros conterrâneos em Paris, acontecimentos que abalaram profundamente a autora.

Entretanto, essa relação de amizade não impossibilitou Nísia de desenvolver uma autonomia de pensamento e, como já mencionado, extrapolar os dogmas da doutrina positivista de forma *sui generis*. Consideramos que Floresta, no contato com o positivismo, não perdeu seu foco em estudar a condição das mulheres, nem perdeu de

vista a situação política de seu país, continuando a escrever sobre as necessidades de crescimento e progresso do Brasil e tecendo críticas sobre a questão escravista, ainda presente na realidade brasileira daquela época.

Na obra “*Cintilações de uma Alma Brasileira*”, que reúne cinco ensaios de Floresta, escritos em italiano, na cidade de Florença, em 1859 – “*O Brasil*”, “*O Abismo sob Flores da Civilização*”, “*A Mulher*”, “*Viagem Magnética*” e “*Passeio ao Jardim de Luxemburgo*” –, também encontramos a preocupação de Nísia com temas como abolição, independência do Brasil, moral, a educação das mulheres, e a sua relação com a filosofia positivista.

No ensaio intitulado “*O Brasil*” (*El Brasile*), a autora trata de muitos temas sobre o seu país e o que nos chamou a atenção neste escrito são as severas críticas que faz à situação escravocrata brasileira, como revela essa passagem do texto:

Uma areia branca como a neve convida, do fundo das límpidas águas, o solitário passageiro a se refrescar enquanto fervem os ardores estivos; e as ervinhas macias à semelhanças de plumas, oferecem-lhe à sombra dos perfumados bosquezinhos um suavíssimo leito para nele inebriar-se em sonhos de poesia e de amor. Algumas partes desta aprazível ribeira estão amiúde cobertas por lavadeiras, naturais das praias da Nigéria, do Congo, e de alhures, conduzidas e espalhadas nesse tão rico e belo país, mas onde ainda se tolera, entre suas livres instituições, a oprobriosa lei da escravidão, aí instituída pelos seus primeiros conquistadores de além-mar. Lastimável e reprovável contratos com o grande amor pela liberdade (FLORESTA, 1997, p. 33).

A crítica à escravidão feita por ela recebeu muita influência da filosofia liberal, porém, é decisiva a influência do livro “*A cabana do Pai Tomás*”, um romance escrito no final do século XVIII, por Harriet Beecher Stowe, que contém uma forte mensagem de combate à escravidão nos Estados Unidos. Floresta (1989) fez uma leitura atenta desta obra, que inclusive teve importante repercussão na América Latina, e que também chega a ser citado em escritos de Soledad Acosta de Samper. Consideramos que esta leitura contribuiu para a construção de sua posição crítica diante da escravidão e em favor do abolicionismo. Com efeito, o tema da abolição nos escritos e debates de Floresta foi mais uma contribuição sua ao “progresso” do país e à formação de um Estado brasileiro independente.

Segundo Duarte (2002), o pensamento anti-escravocrata é recorrente nos escritos nisianos, que na obra “*Trois ans en Italie, suivis d’un Voyage en Grée*”, publicado em 1864, tece severas críticas ao regime escravocrata, o qual considerava

uma vergonha da civilização moderna e uma relação de injustiça entre senhores e escravos. Para Duarte (2002), o tema da escravidão é de alguma forma central para a autora, como menciona nesse trecho: “escravo é um leit-motiv frequente na obra nísiana e, por isso, dentre os títulos atribuídos a ela, encontra-se sempre com destaque o de ‘abolucionismo’, ao lado do de ‘defensora’ dos direitos das mulheres” (p. 35).

No artigo “*Páginas de uma Vida Obscura*”, de 1854, que Nísia escreveu para o jornal “*O Brasil Ilustrado*”, ela aborda os maus tratos dos negros que estavam em condições de escravidão no Brasil. Floresta (1854, p.11) afirma neste texto que “as dores morais do negro passam despercebidas nas habitações do branco”.

E segue afirmando:

A escravidão, esse monstruoso parto do despotismo, esse infame libelo dos povos cristãos, foi sancionada pelos mesmos homens, que tudo haviam sabido sacrificar para libertar-se do jugo de seus opressores, e assumirem a categoria de nação livre! Eles, que acabavam de conquistar a liberdade, não coravam de rodear-se de escravos! Anomalia de um grande povo apresentada em caracteres de lágrimas e de sangue à face da civilização moderna para rebaixá-lo aos olhos da filosofia e da humanidade (FLORESTA, 1854, p. 13).

Em todos os escritos de Nísia, podemos perceber que a autora não perdeu de vista as questões sociais, políticas e educacionais de seu país, nos muitos temas que abordou. Isso nos leva a afirmar que Nísia é uma autora que parte dos oprimidos da sociedade, de sua condição de exploração e subalternização para elaborar os seus pensamentos, sendo este um traço de seu feminismo das diferenças ou feminismo das mulheres colonizadas, tal como discutido na seção anterior.

Floresta também valorizou e exaltou as qualidades do homem negro e do indígena. Sobre estes, encontramos seu posicionamento no poema “*A lágrima de um caeté*”, publicado em 1849, com 72 versos. Neste poema, Nísia apresenta não a versão “folclórica” comumente criada sobre os índios, mas o índio inconformado e oprimido pelo branco invasor, o que foi uma novidade para a época e, também, uma forma de se colocar no lugar do índio, de sentir a violência e a derrota sofrida por estas populações.

Interpretamos que neste poema Nísia se coloca no lugar do outro, do indígena, ao invés de reproduzir discursos ideológicos que amenizam a violência que estas populações têm sofrido desde a Conquista. Nos versos de “*A lágrima de um*

*Caeté*⁴⁹”, como podemos observar a seguir, o indígena não é imaginado como herói ou romantizado, como muitos escritores faziam na época, mas é um índio real, com sentimentos puramente humanos, concretos. O índio é um sujeito que se sente derrotado e oprimido diante das forças portuguesas.

Era da natureza filho altivo,
Tão simples como ela, nela achando
Toda a sua riqueza, o seu bem todo;
O bravo, o destemido, o grão selvagem,
O brasileiro era... - era um Caeté!
Era um Caeté, que vagava
Na terra que Deus lhe deu,
Onde Pátria, esposa e filhos
Ele embale defendeu!
É este pensava ele,
O meu rio mais querido;
Aqui tenho às margens suas;
Doces prazeres fruído.
Aqui, mais tarde trazendo
Na alma triste, acerba dor,
Vim chorar as praias minhas
Na posse de usurpador!
Que de invadi-las
Não satisfeito, Vinha nas matas Ferir-me o peito!
Ferros nos trouxe, Fogo, trovões, E de cristãos
Os corações e sobre nós Tudo lançou!
De nossa terra Nos despojou!
Tudo roubou-nos, Esse tirano, Que povo diz-se Livre e humano!
(FLORESTA, 1997, p. 02).

No ensaio “*O Brasil*”, a autora, na mesma perspectiva, valoriza o conhecimento e a história dos povos indígenas e, de maneira sutil, tece críticas à exploração ao Brasil. Vejamos:

Essa comparação entre um povo jovem que tem que superar um grande número de preconceitos e erros grosseiros, herdados de seus antigos dominadores de além-mar, e que vem formando-se por meio de leis instituídas somente no espaço de trinta e seis anos; e os velhos povos que vivem há muitos séculos sob o governo regular; nos parece aplicabilíssima ao jovem Brasil, e às vetustas nações da Europa que primam por sua máximas de civilidade.
Ninguém até aqui dedicou-se a estudar profundamente, e tornar notório aquilo que há no Brasil de mais importante para se saber.
(...) Esses naturalistas passam por cima da história do seu povo e de sua avançada civilização, ou relêm-na apenas, e enchem-na algumas vezes de erros, e também de anacronismos, não tendo outro pensamento senão plantas, minerais e bichos (FLORESTA, 1997, p. 39).

⁴⁹ Caeté é relativo aos indígenas de mesmo nome da antiga Capitania de Pernambuco, rivais dos Tupinambás, de acordo com o Dicionário Virtual Michaelis (www.michaelis.uol.com.br).

Nessa parte de sua obra, presente na compilação “*Cintilações de uma alma Brasileira*”, a autora demonstra seu respeito ao conhecimento e à história indígena, além de reconhecer que existia uma civilização e cultura próprias nesse povo, ou seja, uma organização social, uma lógica na cultura indígena, e que isso era desprezado pelos colonizadores, que julgavam os índios como inferiores e selvagens. Ainda neste texto, podemos perceber que a autora apresenta características de uma mulher inconformada e ao mesmo tempo determinada na formação de uma nação brasileira, que pudesse aprender com seus erros e construir uma história de superação.

Estas críticas à colonização e à subjugação do indígena sem dúvida fazem de Nísia Floresta uma precursora do pensamento pós-colonial e decolonial latino-americano, ainda que seus intérpretes ainda não tenham enfatizado suficientemente bem este aspecto de seu pensamento.

A autora narra, no livro “*Cintilações de uma alma brasileira*”, um fato interessante sobre o preconceito e o pensamento dos europeus a respeito dos brasileiros. Acreditamos que isso é importante de ser destacado, porque ainda percebemos características desse pensamento preconceituoso e eurocêntrico nos dias atuais, o que nos leva a compreender que a superação de um pensamento, ou de uma ação cultural dominadora e colonizadora atravessa séculos e gerações, e que a luta e a desconstrução de preconceitos deve ser um movimento diário e constante. Vejamos a narrativa de Nísia:

Em 1832 um ilustre Brasileiro, o doutor de Barros, cuja prematura morte enviou a sua pátria de um dos mais belos ornamentos, viajando pela Europa deteve-se certa vez em uma grande cidade do Norte, em casa de uma personalidade à qual tinha sido recomendado. Não estando em casa o dono, sua mulher, sabendo que este era o Brasileiro que seu marido esperava há muitos dias, recebeu-o com toda polidez e com atos da maior cortesia. Depois, chamou ela um seu servidor, e falou-lhe ao ouvido. Passado um quarto de hora do vassalo ter-se ido, nosso viajante foi surpreendido por um grande barulho vindo das escadas, como o de muitas pessoas subindo. Daí a pouco viu entrar na sala uma bela e elegantíssima dama com duas filhas, e três meninos; que sem dar-se conta dele, gritaram todos juntos: -Deus! Minha irmã, titia, faz-nos ver um Brasileiro...- “Ei-lo”- disse a espirituosa dona da casa, indicando seu hóspede. A dama então, observando melhor aquele forasteiro cumprimentou-o meio confusa, e tornando-se séria, replicou à sua irmã (que tal era verdade a dona da casa): - Tu caças de nós, fazendo-nos vir a todo galope para ver um senhor que não tem os lábios furados, nem qualquer outro sinal característico dos nativos do Brasil-. -Quis fazer-te a mesma surpresa que tive eu própria quando vi o senhor doutor- respondeu-lhe a irmã (FLORESTA, 1997, p. 57-59).

Essa história representa o estigma da inferiorização do nativo que está envolto na cultura brasileira. E se tivéssemos todos os lábios furados? E se fossemos vestidos como nossos ancestrais indígenas? Qual o problema de carregar nossas características indígenas? Esse relato é central no que toca ao preconceito e à desvalorização da cultura indígena, assim como revela a inferioridade que o branco europeu impôs aos índios e à sua cultura, transformando-o em um objeto exótico, julgando-o um animal a ser apreciado pelos “civilizados” brancos europeus.

Os temas indígenas e negros abordados por Nísia são evidências de que ela tinha sensibilidade e conhecimento das duras violências sofridas por esses povos e que incorporava a sua luta de libertação, juntamente com a luta em favor da libertação da mulher. Isso nos faz pensar que o feminismo decolonial discutido na seção anterior pode ser fortalecido com as contribuições de Nísia, uma vez que esta autora pensa nas questões de gênero articuladas às questões raciais e de classe.

Apesar da proximidade com o positivismo, Floresta revela uma forte tendência a se acerrar de conceitos utilitaristas e também da filosofia liberal, por exemplo, quando dá centralidade à razão humana e ao dizer que todos os indivíduos são dotados desta razão. Vale lembrar que no final do século XIX e início do XX, a centralidade da razão humana era um dos temas mais “revolucionários” da época, porque desloca a ênfase da razão “revelada” para a razão “descoberta” pelo método. Isto impacta a obra de Nísia, é um traço da modernidade de seus escritos, lembrando que a modernidade pode ser pensada ao mesmo tempo como conceito (emancipador) e como mito (justificativa da violência eurocentrada), como discutimos anteriormente.

A respeito do liberalismo, sobre a ideia de que todos os indivíduos são dotados de razão, cabe lembrar que muitas vezes as mulheres não estavam incluídas nesta assertiva, porque a ideia de racionalidade estava relacionada ao pensamento conservador e machista de Aristóteles, que apresentava a mulher como um ser incompleto e insuficiente por natureza. Daí que para ele a subordinação aparecesse como algo natural. Para Sherpe-Valadares (1989), os pressupostos básicos que ergueram a civilização do ocidente sobre o conceito de mulher são: primeiro, a natureza biológica feminina justifica sua inferioridade; segundo, a natureza psicológica da mulher é considerada mansa e muito emocional, o que a torna irracional; terceiro, a mulher nasceu para estar confinada ao lar e às tarefas domésticas; e, quarto, a mulher serve para criar cidadãos, porém ela mesma não pode ser uma cidadã.

Entretanto, Floresta, quando fez a tradução livre da obra inglesa já citada, “*Direito das Mulheres e injustiça dos Homens*”, em 1832, construiu suas argumentações reconhecendo os direitos das mulheres, desconstruindo a ideia de que as mulheres são limitadas biologicamente, cuja função está dada pela reprodução humana e nada além. E a injustiça dos homens é criticada por ela como uma razão vil, uma razão prostituta que assume posições contraditórias. Ao mesmo tempo em que afirma a igualdade por um lado, por outro estabelece a escravidão e a subordinação das mulheres (FLORESTA, 1989), que prejudicam os princípios de equidade, de verdade e de honra.

A partir dessa obra, Floresta edifica muitos dos seus argumentos e debates sobre a condição das mulheres e a função das mesmas na sociedade e em sua relação com os homens.

Se cada homem, em particular, fosse obrigado a declarar o que sente a respeito de nosso sexo, encontraríamos todos de acordo em dizer que nós nascemos para seu uso, que não somos próprias senão para procriar e nutrir nossos filhos na infância, reger uma casa, servir, obedecer e aprazer aos nossos amos, isto é, a eles homens. Tudo isto é admirável e mesmo um muçulmano não poderá avançar mais no meio de um serralho de escravas. Entretanto eu não posso considerar este raciocínio senão como grandes palavras, expressões ridículas e empoladas, que é mais fácil dizer do que provar. Os homens parecem concluir que todas as outras criaturas foram formadas para eles ao mesmo tempo em que eles não foram criados senão quando tudo isto se achava disposto para seu uso. Eu não me proporia a fazer ver a futilidade deste raciocínio; mas concedendo que ele tenha alguma ponderação, estou certa que antes provará que os homens foram criados para o nosso uso do que nós para o deles.

É verdade que o emprego de nutrir as crianças nos pertence, assim como a eles unicamente pertence o de gerá-lo: se este último lhes dá algum direito à estima e respeito público, o primeiro nos deve merecer uma porção igual, pois que o concurso imediato dos dois sexos é tão essencialmente necessário à propagação da espécie humana, que um será absolutamente inútil sem o outro. (...) Que direito pois têm eles de nos desprezar e pretender uma superioridade sobre nós, por um exercício que eles partilham igualmente conosco? Todos sabem, nem se pode negar, que os homens olham com desprezo para o emprego de criar filhos e que é isto, às suas vistas, uma função baixa e desprezível: mas se consultassem a Natureza nesta parte, sentiriam sem que fosse preciso dizer-lhe, que não há no Estado Social um emprego que mereça mais honra, confiança e recompensa. Basta atender às vantagens que resultam ao gênero humano para convir-se nisto; eu não sei se até por esta razão unicamente, as mulheres não mereciam o primeiro lugar na sociedade civil. (FLORESTA, 1989, p.35-36)

Neste longo trecho, e até em contradição com sua base moral-religiosa, a autora estabelece a igualdade de responsabilidade de homens e mulheres com os cuidados e a educação dos filhos. Por isso mesmo, neste trecho a autora destaca a

importância do cuidado dos filhos, tarefa que deveria ser respeitada e não inferiorizada, como faziam os homens da época.

Em outro trecho do livro, reproduzido a seguir, verificamos a relação de igualdade entre homens e mulheres quanto à razão. Floresta afirma e sustenta que tanto homens como mulheres são capazes de usar sua razão em favor do conhecimento, assertiva bem no espírito do liberalismo, como já vimos, ainda que contrário às utilizações dominantes dessa tese, que costumavam excluir a mulher.

Se os homens concordam que a razão se serve tanto dele, como de nós, está claro que ela rege igualmente tanto uns como a outros; mas o caso é bem diferente. Os homens não podendo negar que nós somos criaturas racionais, querem provar-nos a sua opinião absurda, e os tratamentos injustos que recebemos, por uma condescendência cega às suas vontades; eu espero, entretanto, que as mulheres de bom senso se empenharão em fazer conhecer que elas merecem um melhor tratamento e não se submeterão servilmente a um orgulho tão mal fundado (FLORESTA, 1898, p. 45).

Já quanto ao livro *“Direito das Mulheres e injustiça dos homens”*, ele é constituído por meio de perguntas e questionamentos que a escritora faz sobre as atividades que as mulheres desenvolvem, o seu papel de “reprodutoras”, a relação de submissão em face dos homens e o direito de todos os indivíduos ao conhecimento científico. Em suas palavras:

Eles bem conhecem a injustiça que nos fazem; e este conhecimento os reduz ao recurso de disfarçar a má fé à custa de sua própria razão. Porém deixemos falar uma vez a verdade: por que se interessam tanto nos separar das ciências a que temos tanto direito como eles, senão pelo temor de que partilhemos com eles, ou mesmo os excedamos na administração dos cargos públicos, que quase sempre tão vergonhasamente desempenham? (FLORESTA, 1899, p. 52).

A escritora, ao questionar o afastamento da mulher da aprendizagem do conhecimento científico, também lança críticas ao mau desempenho dos governos exercidos pelos homens, estabelecendo, desse modo, uma relação entre saber e poder, que consideramos um traço importante de seu pensamento.

Os argumentos que Floresta usa ao longo dessa obra sobre a mulher, o seu posicionamento abolicionista e a defesa do indígena, assim como a valorização de sua terra natal, mesmo vivendo na Europa, conformam na autora uma postura revolucionária para a época. Para Sherpe-Valadares (1989), Floresta consegue orientar a

sua análise sobre o potencial da mulher brasileira na sociedade, por promover a reforma da consciência nacional apontando o valor da autonomia individual. Ainda do positivismo, a autora incorporou a crítica à ideia da utilidade, a igualdade natural entre homens e mulheres e a habilidade intelectual da mulher na construção de uma nova ordem social. Concordamos com Sherpe-Valadares(1989) quando afirma que essas ideias compõem a base ideológica e o fundamento estrutural das mundaças propostas por ela para a sociedade (e a educação) brasileira.

Cabe observar nos escritos de Nísia o seu desinteresse em ocupar cargos públicos. O feminismo apresentado por ela estava relacionado a propostas de uma reforma social abrangente, que incluísse os direitos e a autonomia individual das mulheres, baseada no fundamento de que a inferioridade do sexo feminino é uma construção cultural, que pode ser superada, e que a mulher e o homem são dotados, por igual, da mesma natureza humana. O caminho dessa reforma, para a autora, era a educação, que é o aspecto que aprofundaremos a seguir.

4.3. UMA EDUCAÇÃO QUE ALARGUE OS ESPARTILHOS: EDUCAÇÃO PARA AS MULHERES EM NÍSIA FLORESTA

“Uma educação que alargue os espartilhos” é uma metáfora que utilizamos para traduzir o pensamento de Nísia Floresta a respeito da educação feminina. Começamos pela seguinte narrativa de Floresta (1989), que expressa claramente o sentido que estamos atribuindo à expressão “alargar os espartilhos”, como ruptura contra a “ditadura da beleza” e defesa da ampliação do direito a uma educação respeitosa e não violenta para mulheres.

Uma menina de 6 anos frequentava como externa aquele colégio. Anjo de gentileza e de candura baixada ao mundo infecto dos homens, ela captava a simpatia de todos inspirava profundo interesse à diretora, que, vendo-a respirar com dificuldade sempre que entrava para as classes, tinha o cuidado de afrouxar-lhe o espartilho que lhe oprimia o peito a tal ponto. Por vezes, ponderou à mãe da inocente supliciada as funestas consequências que podiam resultar de lhe comprimir assim os tenros órgãos, os quais tanto necessitavam de livres movimentos para bem desenvolver-se .

Baldadas foram tais observações, que os médicos de nossa terra deveriam, em honra de sua nobre missão, fazer incessantemente às mães de família, porquanto os conceitos do homem da ciência, do consolador da humanidade, obteriam em tais circunstâncias mais resultados do que os das diretoras e amigas.

Depois de haver passado parte de uma noite no teatro, constrangida no espartilho para atrair à indiscreta mãe elogios pelo seu bom gosto em vesti-la,

a pobre inocentinha submeteu-se ainda, na manhã seguinte, a um novo processo de aperto, ataviando-se para o colégio. Apenas entrou em sua classe, a diretora viu-a vacilar, querendo sentar-se. Voa a toma-la nos braços, desabotoa-lhe o vestido... Era já tarde! A pobrezinha, soltando um doloroso ai, tinha expirado, vitima da vaidade de sua mãe (FLORESTA, 1989, p. 106-107).

A menina de seis anos frequentava como “externa” o colégio⁵⁰. Essa garotinha era obrigada pela mãe a usar um espartilho muito apertado todos os dias, o que dificultava sua respiração e o desenvolvimento do próprio corpo. A responsável pela escola observava que o espartilho oprimia o peito da criança e que ela procurava afrouxá-lo, sempre que entrava em classe. Porém, um dia a criança tinha passado a noite no teatro com o espartilho apertado para que a mãe recebesse os elogios e assim alimentasse a sua vaidade, mas, no dia seguinte, quando chegou à escola, antes que a diretora pudesse afrouxar o espartilho, a criança não aguentou e gritou de tanta dor que sentia. Esse fato levou a autora à reflexão sobre a fixação que as mães e filhas tinham com relação à perfeição do corpo e à vaidade para conseguir um “bom” casamento. Diante disso, Floresta começou a discutir com suas alunas que mais importante que a beleza física era o desenvolvimento intelectual, e que a ignorância era a prisão das mulheres (FLORESTA, 1989).

Por isso, utilizamos neste texto o espartilho no sentido metafórico, inspirado na história contada por Floresta, para contextualizar que as mulheres do século XIX eram escravizadas pela busca da beleza física e da juventude que lhes garantissem o casamento e, de certa forma, a prisão do lar. Infelizmente, as mulheres ainda são vistas, avaliadas e julgadas por beleza, corpo e juventude, mas isso era ainda mais acentuado no século de nossa autora, porque nesse momento histórico o acesso ao conhecimento científico-escolar era negado e tido como “desnecessário” para as mulheres.

A autora defendia uma instrução que garantisse a mulheres brasileiras o acesso ao conhecimento, incluindo-as na participação pública da sociedade, desconstruindo o olhar de que as mulheres serviriam apenas para o cuidado do lar, do marido, dos filhos e veneração à beleza, assim como para algumas atividades manuais como: croché, pintura e costura. A autora defende em seus escritos que a mulher tem a mesma capacidade do homem para a ciência, para o conhecimento e para a política,

⁵⁰ A autora narra a história sem revelar que foi um fato ocorrido em seu Colégio Augusto. Esse acontecimento serviu de inspiração para iniciar uma reforma no comportamento de suas alunas.

sendo irracional usurpar da mulher o direito a essa participação e formação. Neste sentido, a autora afirmou:

Se os homens concordam que a razão se serve tanto deles, como de nós, está claro que ela rege igualmente tanto uns como a outra; mas o caso é bem diferente. Os homens não podendo negar que nós somos criaturas racionais, querem provar-nos a sua opinião absurda, e os tratamentos injustos que recebemos, por uma condescendência cega às suas vontades; eu espero, entretanto, que as mulheres de bom senso se empenharão em fazer conhecer que elas merecem um melhor tratamento e não se submeterão servilmente a um orgulho tão mal fundado (FLORESTA, 1989, p.41).

Na Constituição de 1824, como já vimos, foi garantida a gratuidade à educação primária a todo cidadão do Império, porém, na prática, não foi o que exatamente aconteceu, pois o governo teve que ceder a pressões políticas que não aceitavam o acesso à escola de determinados segmentos, como negros, índios e mulheres.

Em 1827 o imperador D. Pedro I outorgou duas Cartas de Leis. A primeira, de 11 de agosto, cria o Curso de Direito em São Paulo e em Recife, conforme texto abaixo:

Dom Pedro Primeiro, por Graça de Deus e unanime aclamação dos povos, **Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil**: Fazemos saber a todos os nossos súbditos que a Assembléia Geral decretou, e nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1.º - Criar-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

1.º ANNO

1ª Cadeira. Direito natural, publico, Analyse de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia.

2.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente.

2ª Cadeira. Direito publico ecclesiastico.

3.º ANNO

1ª Cadeira. Direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal.

4.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação do direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.

5.º ANNO

1ª Cadeira. Economia politica (LEI, 1827)

Pela segunda carta de 15 de outubro, instituiu-se a organização das escolas de primeiras letras, conforme a lei:

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléa Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias. (LEI, 1827)

As duas cartas expressam o começo da institucionalização da educação brasileira, mas uma educação “de cima para baixo”, ou seja, que mantinha o privilégio das elites e concentrava atenção no ensino superior, especialmente, na formação jurídica (Curso de Direito), de modo a atender às necessidades de educação dos filhos das classes privilegiadas do país. Estes cursos foram assumidos pelo Estado, mas permitia somente a uma pequena parte da população o acesso ao ensino superior, já que as maiores não tinham acesso nem à educação elementar. O ensino secundário também estava voltado para atender às necessidades da elite brasileira, sendo que o ensino primário não recebia a mesma atenção, o que nos permite concluir que a educação primária esteve em segundo plano para os governos do Império, mesmo que em sua Constituição estivesse garantido o direito à instrução primária e secundária (XAVIER, 1994).

As Cartas de Leis de outubro de 1827 permitiam às províncias criar escolas de primeiras letras para homens e mulheres, devendo zelar pelo seguinte ensinamento: a leitura, a escrita, as quatro operações da aritmética, os decimais e as proporções, noções gerais de geometria, noções gerais da língua nacional e os princípios da moral cristã⁵¹. As províncias também poderiam nomear, remover e taxar o ordenado de seus mestres (professores) (XAVIER, 1994).

Quanto ao Ato Adicional de 1834, como já vimos, sua importância foi a de promover a descentralização do ensino brasileiro, pois atribuía às Assembleias Legislativas provinciais o direito de legislar sobre as instruções primárias e secundárias,

⁵¹ Nesse período, o Brasil não possuía professores suficientes para atender à demanda da educação primária, o que levou o governo imperial a recomendar às províncias a utilização do método de Lancaster. Trata-se de um método de ensino mútuo, modelo importado da Inglaterra, para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem das crianças. O método Lancaster atribuía aos alunos mais “adiantados” a tarefa de ensinar a outros alunos o que aprendiam com os professores (XAVIER, 1994).

atentando os seus limites e competências. Porém, o ensino superior ficava excluído (ALMEIDA, 2000).

No entanto, ao mesmo tempo em que essa legislação pretendia promover a descentralização do ensino, acabou por manter a centralização do poder do Império, já que as províncias poderiam legislar sobre o ensino primário e secundário, mas não tinham qualquer poder ou influência sobre o ensino superior, o que caracterizava um certo dualismo educacional. Segundo Azevedo (1976), esse dualismo estava assentado no controle exclusivo que a corte mantinha sobre a educação superior.

Em 1837 é publicada a Lei de nº. 1 sobre a instrução primária no Brasil, na qual podemos perceber que a instrução não era direito de todos. No capítulo I e artigo 3º ficava declarada a proibição de frequentar as escolas públicas às pessoas que sofriam de doenças contagiosas, escravos e “pretos” africanos, mesmo que fossem livres ou libertos.

Artigo 3º São prohibidos de frequentar as Escolas Publicas: 1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos. Artigo 4º As Camaras Municipaes são obrigadas a prestar (LEI Nº. 1, de 1837).

Nesta mesma Lei, capítulo III, artigo 17º, estabelece-se que as meninas teriam acesso à educação primária, porém não aprenderiam proporções e decimais e geometria, e sim aprenderiam o conteúdo próprio da educação doméstica, ou seja, as mulheres deveriam aprender a coser e a bordar, garantindo uma formação para o lar.

Artigo 17º Nas Escolas Publicas de instrucção primaria de Meninas serão ensinadas as materias comprehendidas nos numeros primeiro e terceiro do Artigo primeiro, menos decimaes e proporções, e a coser, bordar, e os mais misteres próprios da educação domestica (LEI N. 1, de 1837).

Portanto, a educação das meninas não era a mesma destinada aos meninos (HAHNER, 2003), pois para as meninas a instrução limitava-se ao cuidado do lar e à formação de uma mulher obediente e prestativa aos seus filhos e ao marido. A mulher recebia uma educação voltada para servir à casa, aos filhos e maridos, uma mulher “bem educada” que não poderia questionar ou discordar dos homens.

Desse modo, vemos que as legislações do período imperial previam o direito à educação supostamente a todos os cidadãos, porém as mulheres e os negros eram colocados à margem desse sistema escolar, ou, quando recebiam educação, esta era diferenciada em direção à sua inferiorização.

A educação para as mulheres tinha como fundamentação os princípios da religião católica, e isso pode ser percebido mesmo nos escritos de Floresta (1989), quando a autora clama por uma educação fincada na religião católica e na moral. Para ela, a educação moral para as meninas era fundamental, pois garantiria o sucesso no “labirinto da vida”, evitando a sedução, o ócio e a ignorância.

A educação pensada e escrita por Floresta (1989) não abandona esse aspecto moral/religioso presente na educação tradicional da época, mas a autora avança quando denuncia a opressão sofrida pelas mulheres e propõe outro modelo de educação, não apenas limitado aos cuidados domésticos, o que constitui um certo rompimento com a tradição conservadora cristã.

A autora vive um momento dinâmico de mudanças e de construção de um novo padrão de relacionamentos entre homens e mulheres. Elias (1994, p. 216) nos ajuda a pensar sobre essa questão, quando reflete sobre as mudanças a longo prazo na estrutura social e nas estruturas de personalidade:

Elabora-se um modelo, a fim de demonstrar ligações possíveis entre a mudança a longo prazo nas estruturas da personalidade no rumo da consolidação e diferenciação dos controles emocionais, e a mudança a longo prazo na estrutura social com vistas a um nível mais alto de diferenciação e integração – como, por exemplo visando a uma diferenciação e prolongamento das cadeias de interdependência e à consolidação dos controles estatais.

É nesse momento de mudanças e de construção de novas leis educacionais que a autora apresenta sua denúncia contra a negação do direito à educação para as mulheres, e propõe outro modelo e concepção de ensino, que elevasse o protagonismo das mulheres na vida social.

É fundamental mencionar que muitos estudos sobre Nísia partem de um ponto de vista específico, adotam uma abordagem própria de pesquisa, procurando explicar diferentes aspectos da influência dessa autora na formação educacional

brasileira: a filosofia educacional de Nísia Flores, a educação feminina segundo a autora, a escola mista proposta por ela, sua história de vida, seu pensamento social, dentre outras abordagens. Entretanto, é pertinente analisar a contribuição dessa autora para a construção do Estado-nação brasileiro, a partir das confluências teóricas presentes em seu pensamento e da concepção de educação para as mulheres brasileiras e latino-americanas. Assim, estamos olhando para Floresta a partir de um filtro latino-americanista, entendendo os subsídios que a autora forneceu para o questionamento da realidade em que viveu e, dialeticamente, para o fortalecimento de outra *estrutura de sentimentos* da época (WILLIAMS, 2011), que pouco a pouco, na realidade da América Latina, passava a repensar o papel e os direitos das mulheres.

Na perspectiva de analisar a importância de Nísia Floresta para a formação social do Estado brasileiro, como nação livre e independente, não podemos ignorar os argumentos que a autora utiliza para defender a participação das mulheres na política e na viabilização do “progresso” da sociedade da época, afirmando ser fundamental reconhecer a igualdade racional entre homens e mulheres. Além disso, em seus escritos, ela contra-argumentava afirmações que colocavam as mulheres em um lugar inferior, vistas como seres incompletos, deficientes e imperfeitos. Floresta criticava essas afirmações e buscava desconstruí-las, argumentando que as mulheres eram dotadas da mesma capacidade racional e intelectual dos homens, e que isso não poderia ser diminuído social e culturalmente. Em suas próprias palavras:

Para tornar este raciocínio mais convincente não é preciso mais que examinar a estrutura da cabeça, a sede das ciências e a parte onde a alma se faz melhor perceber. Todas as indagações da anatomia não têm ainda podido descobrir a menor diferença nesta parte entre os homens e as mulheres: nosso cérebro é perfeitamente semelhante ao deles. (...) Não pode ser, portanto, senão uma inveja baixa e indigna, que os induz a privar-nos das vantagens a que temos de um direito tão natural, como eles. O pretexto que eles alegam é que o estudo e as ciências nos tornariam altivas e viciosas; mas este pretexto é tão desprezível e extravagante e bem digno do seu modo de obrar. Não, só o falso saber e os conhecimentos superficiais são os que produzem tão mau efeito; porque o verdadeiro e sólido conhecimento não pode tornar as mulheres, assim como os homens, senão mais submissas e mais virtuosas. É preciso confessar que se um conhecimento superficial tem tornado vaidosas algumas mulheres, tem igualmente feito insuportáveis muitos homens; mas isto é razão para se recusar o sólido saber nem a uns, nem a outros. Deve-se pois procurar com todo empenho aperfeiçoar as disposições que se lhes conhece para as ciências, fazer conceber o gosto para elas e ensinar-se-lhes a fundo(...) (FLORESTA, 1989, p. 49-50).

Além disso, não podemos deixar de mencionar que Floresta foi uma autora que se posicionou criticamente diante de várias injustiças sociais, como a questão escravista e o massacre aos índios. Esses temas estão muito presentes nos escritos de Nísia, porém, observamos que há uma maior centralidade na defesa da educação para as mulheres, mas não qualquer educação, nem a instrução tradicional da época, mas uma educação que pudesse garantir o direito da mulher ao trabalho, à compreensão dos valores sociais e à sua participação cidadã na sociedade. Concordamos com Duarte (2010) quando diz que a educação é o tema que percorre todas as produções intelectuais de Nísia, seja nos romances, seja nos ensaios, seja em outros gêneros literários. A educação é o meio que a autora encontrou para defender a utopia feminista de libertação da mulher da opressão.

Na obra “*Opúsculo Humanitário*” a autora tece seus principais argumentos em prol de uma reforma educacional, incluindo suas propostas de mudanças do ensino e seus princípios educacionais, garantindo o direito da mulher a uma educação mais ampla e descaracterizando a educação doméstica, restrita aos espartilhos (FLORESTA, 1989).

A obra “*Opúsculo Humanitário*”, em nossa visão, é o livro que melhor apresenta a estrutura do pensamento sobre educação de Nísia. Nas primeiras linhas do livro já encontramos o tom de denúncia que a autora imprime ao se referir à educação do Império, criticando a débil educação que era destinada às mulheres brasileiras.

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!
Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo, que vos dizeis liberal!
Onde está a doação mais importante dessa civilização, desse liberalismo?
(FLORESTA, 1989, p.02).

Nesse excerto, a autora chama a atenção do governo para a educação das mulheres brasileiras. Floresta questiona os ideais de civilidade, de progresso e de liberdade, tão clamados pelos movimentos independentistas, porém negados às mulheres que ainda preservavam a condição de submissas e incapazes. A autora é também enfática na crítica do governo brasileiro, que segunda ela não inovava em nada na educação das mulheres.

Mas, católica que era, Nísia pensa também numa educação moralizadora, pois para ela a moral era um caminho para a superação do estado incivilizado e imoral que vivia a sociedade brasileira. No ensaio “*A mulher*”, publicado em 1859 e depois traduzido por sua filha em 1865 em Londres, ela descreve o comportamento que as mulheres deveriam assumir diante da sociedade, criticando a vulgarização e a exposição do corpo. Nesse escrito, Floresta se utiliza do exemplo de uma prostituta francesa para construir um pensamento moralizador, recriminando o comportamento que considerava vulgar das prostitutas francesas. O caráter moralizador e religioso é um traço forte em nossa autora, que tem como arquétipo ideal a mulher caridosa e temente a Deus do cristianismo. A religião era um refúgio para as mulheres demonstrarem sua utilidade social, realizando caridade aos desvalidos.

A caridade, virtude personificada no sexo pela mãe do Redentor do mundo, e o heroísmo com que algumas santas mulheres suportavam o martírio, na esperança de uma vida melhor, podiam, então somente consolar a mulher cristã. Feliz aquela que de fato o era, porque achava na fé, essa luz divina que nos esclarece a alma, um poderoso antídoto contra a degeneração do homem e um porto seguro de salvação (FLORESTA, 1989, p.15).

O texto “*A mulher*” compõe a obra “*Cintilações de uma alma brasileira*”, publicado em Florença, na Itália, em 1859. Trata-se de uma obra que aborda a educação das jovens numa perspectiva de emancipação, mas também contém um retrato da postura da mulher europeia, além de narrar a saudade que Nísia sentia de seu país, depois de algum tempo ausente. Essa obra assume um importante lugar nos escritos da autora, pois é na composição destes ensaios que denuncia a fragilidade e vulnerabilidade da sociedade francesa e, em contrapartida, valoriza e enaltece a cultura brasileira. Nísia Floresta fazia questão de divulgar sua origem brasileira, abordando a situação de seu país para afirmá-lo social e culturalmente.

Os aspectos da fé, da caridade e da religião, principalmente da religião católica e sua base moral, são conceitos presentes na concepção de educação proposta por Nísia, como podemos observar no excerto a seguir: “a educação moral deve ser, como já temos observado, a base de toda a instrução da mulher, a fim de que ela se não desvie da senda das virtudes que a farão sair vitoriosa do labirinto da vida, onde tem de lutar com o monstro da sedução” (FLORESTA, 1989, p. 33).

Uma educação feminina, moral, instrutiva e igual para homens e mulheres era o que a autora propunha. As reformas pelas quais o país passava exigiam avanços na educação das mulheres, mas que não foram observados em vida pela autora. O progresso do Brasil, infelizmente, não tinha como pauta a educação das mulheres, o que era inadmissível para Floresta.

Temos testemunhado o empenho dos homens pensadores das nações cultas em harmonizar a educação da mulher com o grandioso porvir que se prepara à humanidade.

Nada, porém, ou quase nada temos visto fazer-se para remover os obstáculos que retardam os progressos da educação das nossas mulheres, a fim de que elas possam vencer as trevas que lhes obscurecem a inteligência, e conhecer as doçuras infinitas da vida intelectual, a que têm direito as mulheres de uma nação livre e civilizada (FLORESTA, 1989, p.44)

O desenvolvimento intelectual das mulheres significava uma superação das “trevas”, como dizia a autora, pois a vida intelectual proporcionaria às mulheres infinitas possibilidades para colaborar na formação de um Estado livre e civilizado. E, por isso, uma verdadeira reforma educacional era visto pela autora como algo fundamental. Floresta tinha consciência de que sua luta pelo reconhecimento das mulheres era somente um início doloroso e que a superação do preconceito e do desprezo destinado às mulheres seria uma batalha por longos anos, daí a importância da educação como um caminho para fortalecer o respeito ao gênero feminino.

O tema da educação em Nísia Floresta aparece tanto como denúncia de um modelo, quanto como anúncio de uma proposta, que ela própria tratou de implementar, no Colégio Augusto, a despeito das resistências enfrentadas. Por conta dos rebatimentos às suas posições, as denúncias foram assumindo um traço fundamental em seus escritos.

As denúncias aparecem como uma forma de destacar a precariedade das estruturas físicas das escolas e o método de ensino utilizado, pois para a autora era vergonhoso constatar que escolas de ensino primário se pareciam muito mais com uma penitenciária, onde o açoite era o método, ao invés do desenvolvimento da inteligência por princípios pedagógicos do magistério. Na verdade, a educação ainda tinha muita relação com a estrutura jesuítica, na organização, nos castigos e no método de ensino, o que também era criticado por Nísia.

As escolas de ensino primário tinham antes o aspecto de casas penitenciárias do que casas de educação. O método da palmatória e da vara era geralmente adotado como o melhor incentivo para o desenvolvimento da inteligência. Não era raro ver-se nessas escolas o bárbaro uso de estender o menino que não havia bem cumprido os seus deveres escolares em um banco e aplicarem-lhe o vergonhoso castigo do açoite. (FLORESTA, 1989, p. 57)

Se os meninos aprendiam por meio do açoite, da palmatória e da violência do corpo, com as meninas a palmatória era um dos instrumentos menos agressivos, porque com as meninas acontecia o que podemos chamar de “terror psicológico”, com bem destaca nossa autora:

A palmatória era o castigo menos afrontoso reservado às meninas por mulheres, em grande parte, grosseiras, que faziam uso de palavras indecorosas, lançando-as ao rosto das discípulas onde ousava imprimir alguma vez a mão, sem nenhum respeito para com a decência nem o menor acatamento ao importante magistério que, sem compreender, exerciam. (FLORESTA, 1989, p. 58).

Para as meninas, além do destino de uma educação doméstica, no ensino era exigida a excelência de uma cuidadora do lar. Para isso, sofriam violência psicológica com palavras indecorosas, bem como agressão física e desrespeito constante. A que destinos estavam condenadas essas mulheres? Que formação educacional de fato existia para as mulheres? Para a autora, manter as mulheres sem o acesso à instrução ampla, ao desenvolvimento intelectual, significava manter a ignorância e o atraso da própria nação.

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 (...) (FLORESTA, 1989, p. 60).

Relacionando educação feminina com suas preocupações societárias, a autora ainda destaca que manter as mulheres na ignorância era uma contradição com o discurso do progresso que estava em ascensão neste período independentista. Desta forma, ela critica as teorias que pensam uma educação para as mulheres restringindo-se somente ao embelezamento do corpo, da postura e sem se importar com a formação intelectual.

Procurando-se sempre prender-lhe a inteligência, enfraquecer-lhe os sentidos, inabilitam-na para ocupar-se, como devia, antes de tudo do cuidado de purificar o seu coração, o que nunca poderá ela vantajosamente conseguir, se a sua inteligência permanecer sem cultura. (...) Todos os que têm escrito sobre a educação da mulher, pregando tão errôneas doutrinas e considerando-a debaixo do ponto de vista puramente material, não têm feito mais do que tirar-lhe toda a dignidade de sua natureza. (FLORESTA, 1989, p.61).

Os argumentos que sustentavam a negação da educação das mulheres quanto à possibilidade de aprender a ler e escrever são desconstruídos pela autora do ponto de vista teórico, político e cultural. Floresta denuncia a cultura violenta de excluir as mulheres de seu direito à instrução, por motivos tão indecorosos vindos de uma cultura machista e reducionista, como bem coloca a autora:

Dizia-se geralmente que ensinar-lhes a ler e a escrever era proporcionar-lhes os meios de entreterem correspondências amorosas, e repetia-se, sempre, que a costura e trabalhos domésticos eram as únicas ocupações próprias da mulher. Este prejuízo estava de tal sorte arraigado no espírito de nossos antepassados, que qualquer pai que ousava vencê-lo e proporcionar às suas filhas lições que não as daqueles misteres, era para logo censurado de querer arrancar o sexo ao estado de ignorância que lhe convinha. É esta uma das censuras que fazemos aos homens do passado sem receio de desagradar aos do presente, porque, salvas honrosas exceções, todos assim pensam ainda, não obstante muitos terem trocado o papel de completa ignorância, que representavam suas filhas, pelo de uma instrução superficial e mal dirigida, que tende a viciar o espírito sem nada deixar-lhe de sua simplicidade primitiva, como demonstraremos quando chegarmos ao ponto de nossa educação atual (FLORESTA, 1989, p. 67-68).

E Nísia não escondia sua revolta a essa cultura conservadora de privar as mulheres do acesso à leitura e à escrita, mantendo-as na ignorância. Muitos pais não colocavam suas filhas nas escolas para que não aprendessem a ler e escrever, pois, se adquirissem essa competência, escreveriam cartas a seus possíveis namorados ou amantes. Essa negação é uma ação cultural que atravessou séculos e que, infelizmente, deixou uma herança de milhões de analfabetos e analfabetas em nosso país.

Havia certa concordância entre os governantes e a sociedade conservadora sobre a inútil e prejudicial instrução para as meninas daquele período, que promovia um paradoxo, segundo Nísia, um paradoxo entre a ignorância e o progresso. Ou seja, um governo que brada por progresso por um lado, mas, por outro, conserva uma educação excludente para as mulheres (FLORESTA, 1989).

Segundo Nísia, a proclamação da Independência fez ascender a esperança de uma reforma nacional, tendo um governo inteiramente nacional e com autonomia para buscar as soluções e ações para melhorar a educação do país, superando os vícios deixados por culturas anteriores que atrasaram o progresso da nação brasileira. Porém, é notória a falta de assertividade na educação e a total ausência do Estado no debate para uma educação feminina.

Desde 1831 goza o Brasil de um governo inteiramente nacional, o que parecia ser alvo para onde convergiam os seus mais ardentes anelos. É, pois, sob este governo que devemos criticar os progressos de nossa educação física e moral, quer pública, incluindo nesta a que se ministra nos intitulados, entre nós, colégios particulares. (...) Todos os homens conscienciosos de nossa terra conhecem de há muito a necessidade urgente da nossa mocidade. Muitos lamentam os erros e os prejuízos das antigas doutrinas que, menos ostensiva porém quase geralmente, continuam ainda em nossos dias a dominar nas escolas do Brasil (FLORESTA, 1989, p.76).

A autora direciona suas críticas a escolas públicas, que desde a época de Marquês de Pombal, em pleno período colonial, reproduziam uma educação doméstica para as meninas, cujas instrutoras não tinham formação de magistério e que dirigiam as escolas por indicações do patronato e não por competência. O que a autora revela é o prejuízo que esse modelo causou à educação, empobrecendo a instrução das meninas.

No caso das escolas particulares, a autora observa que qualquer pessoa poderia abrir um estabelecimento de ensino, tendo ou não formação para isso, o que prejudicava, na visão dela, o avanço educacional, pois nesses estabelecimentos o interesse maior estava no lucro e não na qualidade do ensino. Trata-se de uma reflexão, diga-se de passagem, bastante atual.

Nenhuma lei geral tendente à investigação dos colégios particulares foi ainda promulgada pelo governo, nenhuma medida tomada para que o ensino da nossa mocidade seja convenientemente dirigido. Uma casa de educação entre nós é, em geral, uma especulação como qualquer outra. Calcula-se de antemão o número dos alunos prometidos ou em perspectiva, as vantagens que podem resultar de uma rigorosa economia, em que por vezes a manutenção daqueles é comprometida. Fazem-se ostensivos prospectos e conta-se com a credulidade do público, sempre solícito em acolher sem exame tudo o que tem a aparência de novidade e de ostentação (FLORESTA, 1989, p.78).

Mas Nísia não era contra a educação particular, mesmo porque era diretora do Colégio Augusto. E tampouco negava a educação pública, que considerava

importante, sobretudo, para as meninas de classe baixa. Porém, alguns estudiosos de Nísia destacam que ela não se deteve na defesa da instrução pública, de que tanto necessitava o país, o que é um limite de sua obra.

A autora alertava que muitas dessas “casas de educação” particulares não passavam, no entanto, de especulação comercial:

À parte as devidas exceções, as nossas casas de educação são dirigidas por pessoas sem a aptitude necessária ao desempenho do mais melindroso emprego entre os povos civilizados. Muitas dessas pessoas aportam às nossas praias com o fim de especularem no comércio. Vendo depois frustrados os seus planos de interesse nessa carreira, lançam mão do ensino, e ei-los metamorfoseados, de negociantes e até mesmo de artesãos, em preceptores da mocidade brasileira, afetando para com os pais de família uma distinção e sabedoria que nem a natureza nem a educação lhe dera, mas cuja reputação aparatosas casas, enfáticos anúncios e pretensiosas promessas sustentam e propagam (FLORESTA, 1989, p.79).

Como não havia nenhum tipo de regulação, exigência ou controle, qualquer pessoa poderia abrir uma escola particular, implementando qualquer método ou doutrina de ensino, ou seja, ensinava-se a partir dos conhecimentos dos diretores e, como muitos não tinham formação do magistério e, também, como não havia por parte do governo exames avaliativos da qualidade do ensino, ficava a educação muito “solta” e sem regulação nacional. Portanto, poderíamos encontrar “casas de educação” umas diferentes das outras, algumas priorizando professores estrangeiros, outras focadas no ensino artesanal, e assim por diante.

Neste sentido, a educação que existia de Norte a Sul do país não era a mesma, não havia igualdade na estruturação das casas educacionais e muito menos unidade filosófica e coerência nas metodologias de ensino e de aprendizagem, o que era criticado por Floresta (1989, p. 80):

Em todos os pontos do Brasil, qualquer homem ou mulher que saiba ler, embora não seja no português classicamente belo de A. Herculano, e tem meios de montar uma casa de educação, julga-se para logo habilitado a arrogar o título de diretor de colégio, caricaturando o que na Europa ilustrada assim se denomina. Nenhum exame em regra se exige desses educadores da juventude que terá de fazer um dia a glória do nosso país: eles ensinam pelos compêndios que querem, instituem doutrinas à sua guisa. O pedante goza das mesmas garantias, e quase sempre de maiores vantagens, que as inteligências superiores.

Apesar deste quadro, a reforma educacional acontecia a passos lentos, como destaca a autora:

Seria difícil explicar vantajosamente a negligência com que um governo ilustrado deixa praticar assim abusos que tanto se opõem a nossa futura prosperidade. E enquanto vemos os nossos legisladores debaterem meses e anos sobre diversos melhoramentos do país, uma só voz não se levanta enérgica do meio dessa ilustrada corporação para reclamar sérias medidas tendes à reforma da educação da nossa mocidade (1989, p.80-81).

Nísia traçou em “*Opúsculo Humanitário*” um percurso histórico da educação que atravessa o mundo, destacando a condição da mulher em várias partes do mundo, mas faz um retrato específico da realidade complicada da educação brasileira e a ausência de políticas que regulamentassem a formação nas instituições de ensino. Destacava que a despeito do país passar por várias mudanças e reformas, nenhuma foi significativa no campo educacional que pudesse garantir uma educação igualitária para homens e mulheres. Ao contrário, a autora ressaltava que as casas de ensino ainda reproduziam a educação colonial dos séculos anteriores, o que era um obstáculo à construção de uma nação livre.

Apesar deste quadro, sendo uma escritora com influência romântica, Nísia era uma sonhadora, idealizadora e esperançosa, que não desistia do seu sonho em ver a educação das mulheres como um direito nesse país. Neste sentido, escreveu:

Sempre que brilha um novo dia e que nos bate à porta o jornal, apoderamos-nos com solicitude dessa folha, e avidamente, em procura do assunto que temos escritos no coração e no espírito- a educação da mulher brasileira- e dobramos a folha desconsolados e aguardamos o dia seguinte, que se ecoa na mesma expectativa, no mesmo desengano. Tem-se tratado de muitas coisas, menos disso, disso que merece incontestavelmente a mais circunspecta atenção dos homens pensadores. Um dia raiará mais propício para nós, em que os escolhidos da nação brasileira se dignem de achar a educação da mulher um objeto importante para deles ocuparem-se com a circunspeção que merece (FLORESTA, 1989, p.81).

Para demonstrar a negação deste direito à educação, a autora realiza um levantamento das escolas e vagas que eram oferecidas para as meninas. Por meio de um quadro demonstrativo do estado da instrução primária e secundária das províncias do Império, em 1852, Nísia apresenta a estatística de que dos 55.500 alunos que frequentavam as escolas, apenas 8.443 vagas eram meninas (FLORESTA, 1989).

Percebemos que o número total de meninas que frequentavam o ensino era bastante incipiente para o tamanho do país e da população, além de ser completamente

descompensada a distribuição da oferta de vagas para atender às demandas do Brasil imperial. Quando analisamos a situação das mulheres, o quadro era ainda pior, com oportunidades completamente insignificantes para as necessidades do sexo feminino. Para Nísia, era evidente a desproporção da educação oferecida para os dois sexos, como ela mesma chama a atenção: “Basta refletir nesta desproporção, para julgar-se do atraso em que se acha a instrução do sexo, tão mal aquinhado na partilha do ensino pago pelo governo. Nenhuma proporção há, como vamos ver, entre as escolas primárias de um e de outro sexo” (FLORESTA, 1989, p.82).

O levantamento estatístico feito por Nísia à época, sobre a existência de escolas e número de vagas em algumas províncias do Império, revela a incipiente oportunidade de estudo que tinham as mulheres daquele período. Províncias como Minas Gerais e Bahia, que apresentavam o maior desenvolvimento da educação, também reproduziam a desproporção de escolas direcionadas para a instrução dos meninos e das meninas. Este quadro, para a autora, significava a falta de interesse por parte do governo, primeiro com a educação geral do país, mas, sobretudo, para com a educação das meninas.

Na província de Minas, onde a instrução se acha mais geralmente difundida, entre 209 escolas de primeiras letras, só 24 pertencem ao sexo feminino. Considerando-se esta tão desproporcional diferença, o sexo parece permanecer ali debaixo da influência do anátema que fulminara sobre ele um dos mais notáveis presidentes daquela província. Tratando das cadeiras públicas de ensino primário, dizia ele que “deve-se ensinar às meninas tudo quanto convém que saiba uma mulher, que tem de ser criada de sie de seu marido”. Este severo administrador abstraiu, por sem dúvida, o digno povo mineiro, com a malfadada população de escravos que infelizmente o Brasil contém em seu seio.

Na ilustrada Bahia, de 184 escolas primárias, 26 somente são de meninas. Menos egoísta para o sexo a sua rival na glória, o heroico Pernambuco, fiel a suas tradições, lhe sobressai em equidade, pois que, de 82 escolas, 16 pertencem ao sexo feminino.

A província do Rio de Janeiro, com 116 escolas, dá ao sexo 36. No município da Corte, a sede do governo imperial, onde devia-se mais facilitar a instrução do povo, acham-se apenas criada 9 aulas de meninas (FLORESTA, 1989, p. 82).

Segundo Nísia, a desproporção apresentava-se também em todas as outras províncias, sendo que em algumas localidades sequer havia registro de instrução pública. Por esta via, Floresta evidencia o descaso dos governos para com a educação, não só devido aos números reduzidos de vagas e de escolas, mas também pela falta de

regulação do ensino, que gerava grande confusão sobre a atuação e a formação dos professores, bem como falta de esclarecimento sobre os métodos a serem utilizados e a doutrina pedagógica empregada.

Diante da falta de coerência e de compromissos do governo para com a educação, os problemas eram inúmeros, como: a má qualidade dos livros didáticos, a falta de qualidade dos professores, a ausência total do governo no direcionamento do ensino, a desigualdade de escolas oferecidas nas diversas províncias, total ausência de uma proposta de educação feminina, além da constatação elevada da evasão dos alunos. Esses fatos, analisados por Nísia, lhe levaram a propor uma reforma radical da educação.

No último relatório do ministro do Império, dando conta, à Assembleia Geral (...) a desarmonia em que se acham as disposições legislativas de cada província, relativas a tão importantíssimo objeto, a deficiência do método de ensino das matérias, a multiplicidade e má escolha de livros para uso das escolas, o programa de estudos nos estabelecimentos literários, a insuficiente inspeção em alguns lugares e a quase nenhuma em outros, e, finalmente, a pouca frequência e assiduidade dos alunos, são outras tantas causas desse estado tão pouco próspero. (...) De tudo isso resulta a necessidade de uma reforma radical na instrução pública, dando-lhe um centro de unidade e de ação que torne uniforme por toda a parte, e vá gradualmente extirpando os vícios e defeitos que têm até aqui obstado ao seu progresso e desenvolvimento (1989, p. 83-84).

A proposta de Nísia era por uma reforma radical, uma ação que efetivamente valorizasse a formação moral, a instrução científica e o desenvolvimento físico da mocidade do país, como ela mesma costumava chamar. A autora defendia a ampliação do ensino primário, secundário e superior para ambos os sexos, principalmente o direito das mulheres cursarem o ensino secundário e superior, os quais ainda eram vedados para elas. Duarte (2010) diz que existiam poucas escolas de ensino secundário para meninas, porém, diante de pouca procura, essas casas reformulavam seus ensinos ou até mesmo fechavam suas portas, por falta de público.

As alunas que tinham condições econômicas, após terminar o ensino primário, continuavam sua educação em casa com preceptores ou com os pais. As meninas que dependiam do ensino público dificilmente continuavam ou começavam seus estudos, permanecendo em casa na realização das tarefas domésticas e alguns trabalhos manuais.

Nísia criticava os pais que escolhiam a escola para os seus filhos e julgavam sua qualidade pelo número de alunos que continham, sem se preocupar com a qualidade do ensino e os objetivos da formação de seus filhos. Para ela, a educação não se resumia a ler e escrever, mas deveria ser uma formação geral que trabalhasse a capacidade de intervir e construir uma nova sociedade. Contrapondo-se aos estabelecimentos que procuravam aumentar seu número de alunos ostentando falsas promessas, a autora estabeleceu em sua casa de educação um número limitado de vagas e desenvolveu a formação de suas alunas com base numa formação científica e moral. Floresta se dedicava ao magistério, entendendo que para uma boa aprendizagem, alguns itens deveriam ser atendidos: pequeno número de alunos em classe de aula, o tempo de aprendizagem e a qualidade das disciplinas e do conhecimento.

Conhecer outrora uma diretora que, não querendo fazer conhecido por fúteis exteriores o seu gosto pelo magistério, grandes dificuldades teve a superar para colocar-se, como depois se achou à frente de um dos mais frequentados estabelecimentos desta Corte. Impelida então pelo desejo de acelerar os progressos de suas alunas, ela fixou um certo número, não admitindo outras sem vagar algum dos lugares preenchidos. Este procedimento admirava em extremo a todos de quem era conhecido, pois não se compreende que no magistério deve haver um interesse mais nobre que o do magistério deve haver um interesse mais nobre que o do miserável ganho pecuniário, interesse colocado pelos verdadeiros amigos da educação da mocidade à frente de todas e qualquer outras considerações. Para que uma diretora hábil e solícita possa obter grandes resultados da educação física e moral de suas alunas, será preciso que o número destas se conforme com o tempo que ela pode dar-lhe, velando por si mesma todo o ensino, o que uma substituta não poderá fazer tão completamente como ela. (FLORESTA, 1989, p.89).

Nísia preocupava-se com os rumos da educação do país e, principalmente, com a educação das mulheres. A autora defendia que a educação para a mulher deveria superar seu traço de submissão e voltar-se para o progresso da sociedade, para a formação do espírito positivo e para o liberalismo. Segundo Nísia, a educação da mulher deveria visar à formação da mente moderna, a superação da barbárie e do obscurantismo (FLORESTA, 1989).

Em um discurso realizado para as suas educandas que concluíam o ano letivo de 1847, Nísia estimula a continuidade dos estudos e da formação daquelas meninas, para que não caiam na “escuridão” da ignorância.

Bem-dizei pois a Providencia, minhas filhas, que vos colocou n'esta situação favorável; e não inutilizeis os esforços, que pela vossa educação se tem feito, deixando-vos de aplicar ao estudo de bons livros nas horas vagas, que vos ficarem de um trabalho proveitoso, com o qual deveis procurar entreter o vosso espirito, a fim de que ociosidade não o venha assaltar com os seus terríveis efeitos, e tornal-o incapaz de uma virtude, pela qual chegareis ao apogêo da felicidade (FLORESTA, 1847, p. 05).

Segundo Duarte (2010), Nísia foi uma das primeiras brasileiras a ter um colégio no país, em 1838. No *Jornal do Comércio*, como já dito, foi anunciada a abertura de sua escola, promovendo uma educação para as meninas que compreendia a formação material e as atividades manuais destinadas à mulher, porém, Floresta inovava ao incluir na formação das meninas a aprendizagem da gramática, dos conhecimentos geográficos e históricos, de línguas estrangeiras e de conhecimento matemáticos. Nísia desafiava os padrões da época ensinando e defendendo o ensino científico, como forma de contribuir para o progresso da sociedade brasileira.

Com uma proposta de escola ousada como a de Nísia, não faltaram críticas e desaprovação por parte dos homens e, também, de mulheres conservadoras. Duarte (2010) afirma que a escola fundada por Floresta trouxe significativos avanços para a educação de seu tempo. As inovações implementadas por ela consistiam em: o ensino do francês, do italiano, do latim, da literatura e da gramática dessas línguas estrangeiras, o estudo da geografia e história do país, a prática de educação física, e o número limitado de alunas para garantir a melhor formação. Essas inovações contrapunham-se à formação dos colégios femininos que enfatizavam o desenvolvimento doméstico e o ensino superficial da gramática da língua portuguesa, além da péssima aprendizagem das quatro operações. Conforme Duarte (2010, p. 17-18):

Tais questões consistiam realmente em novidades porque os demais colégios femininos enfatizavam principalmente o desenvolvimento de prendas domésticas e se limitavam a um ensino superficial da língua materna e a noções rudimentares das quatro operações. A valorização da “educação da agulha” em detrimento da instrução era um fato tão aceito como sendo o mais correto, que não faltou quem criticasse o colégio de Nísia Floresta por incluir disciplinas consideradas supérfluas para a formação das meninas. Um dos críticos, por exemplo, no jornal *O Mercantil*, de 2 de janeiro de 1847, fez o seguinte comentário acerca dos exames finais em que várias alunas haviam sido premiadas com distinção: “trabalhos de língua não faltaram; os de agulha ficaram no escuro. Os maridos precisam de mulher que trabalhe mais e fale menos”.

Em outra edição do jornal “*O Mercantil*”, um jornalista ironiza as disciplinas oferecidas no colégio de Nísia, nestes termos: “Ensina-lhes latim. E por que não grego ou hebraico? Pobre diretora!”; “Desconfie da mula que faz him e da mulher que sabe latim” (DUARTE, 2010, p. 18).

No entanto, nenhuma crítica atacava diretamente a capacidade intelectual de nossa escritora. As críticas eram referentes à educação que defendia.

o que se chama por via de regra no Brasil dar boa educação a uma menina? Mandá-la aprender a dançar, não pela utilidade que resulta aos membros de tal exercício, mas pelo gosto de a fazer brilhar nos salões; ler e escrever o português, que, apesar de ser o nosso idioma, não se tem grande empenho de conhecer cabalmente; falar um pouco o francês, o inglês, sem o menor conhecimento de sua literatura; cantar, tocar piano, muitas vezes sem gosto, sem estilo, e mesmo sem compreender devidamente a música; simples noções de desenho, geografia e história, cujo estudo abandona com os livros ao sair do colégio; alguns trabalhos de tapeçaria, bordados, croché etc., que possam figurar pelo meio dos objetos de luxo expostos nas salas dos pais a fim de granjear fúteis louvores a sua autora (FLORESTA, 1989, p. 110).

O ideário educacional proposto pela autora foi pensado, refletido e praticado por ela, o que lhe deu propriedade teórico-metodológica para propor uma educação distinta da que era tradicionalmente oferecida às mulheres do século XIX. Nísia considerava que o progresso social do Brasil dependia e estava relacionado com a emancipação feminina e o lugar que era dedicado às mulheres. Era um novo lema, uma nova concepção, que exigia outra forma de pensamento, cultura e política social. Por tudo isso, como afirma Duarte (2010), a educação passou a ser considerada, especialmente na segunda metade do século XIX, como estratégia de retirar a mulher do estado de ignorância e inferioridade que a sociedade a colocava.

Foi por meio dos textos jornalísticos e literários que percebemos o importante lugar que a autora coloca para a educação, relacionando-a com suas intencionalidades emancipacionistas, com a nascente utopia de libertação da mulher que no século XIX circulava pela Europa e pelos Estados Unidos. A educação era concebida como condição primeira para a superação do estado de submissão e negação das mulheres. Mais do que isso: a educação feminina era valorizada no contexto de formação de uma nação livre e independente. Dito de outra forma, o progresso social de uma nação dependia do grau de emancipação feminina e do lugar destinado às mulheres na sociedade.

A articulação entre educação e emancipação feminina, assim como o tema de liberdade social estão presentes nos escritos: “*Conselhos à minha filha*” (1842), “*Fany ou o Modelo das Donzelas*” (1847), “*Daciz ou a Jovem Completa*” (1847), “*Discurso que às suas educandas dirigiu Nísia Floresta Brasileira Augusta*” (1847) e “*A mulher*” (1865).

O propósito precípua dessas peças textuais de Nísia Floresta era o de modificar e formar consciências, estruturando um projeto de transformação do quadro ideológico-social da época. Por conta disso, Duarte (2010) sugere que Nísia Floresta deve ter sido uma das primeiras autoras a romper o limite do espaço privado e escrever artigos para a grande imprensa, sendo este um traço moderno marcante na autora, com o que estamos em total acordo.

Floresta (1989) defendia, portanto, que “no Brasil, não se poderá educar bem a mocidade enquanto o sistema de nossa educação, quer doméstica, quer pública, não for radicalmente reformada” (p. 111).

Por toda essa árdua luta pela educação das mulheres é que podemos considerar Nísia Floresta como uma das pioneiras não só do feminismo brasileiro e latino-americano, mas também na divulgação e formulação do direito a uma educação que respeite a capacidade intelectual das mulheres, promovendo a igualdade de direitos, rompendo preconceitos e superando a subalternização historicamente imposta a elas, inclusive pela educação.

Por associar a educação para as mulheres com a defesa de uma nação livre, moderna e independente, o pensamento pedagógico de Nísia Floresta é também uma contribuição sociopolítica à crítica da vigência do colonialismo, oferecendo elementos tanto para entender como a educação tradicional serviu à manutenção da colonialidade do poder quanto para vislumbrarmos o papel da educação feminina na emancipação da sociedade.

5. AS MULHERES E A EDUCAÇÃO INTELECTUAL E PROFISSIONAL: CONTRIBUIÇÕES DE SOLEDAD ACOSTA DE SAMPER

Nesta seção, analisamos a concepção de educação para as mulheres presente nos escritos da colombiana Soledad Acosta de Samper, assim como foi apresentado o pensamento da escritora Nísia Floresta na seção anterior. Identificamos, também, traços biográficos e as bases teóricas que alicerçam o pensamento educacional desta autora.

Soledad Acosta de Samper foi uma escritora notável, com vasta produção, que inclui romances, diários íntimos, revistas, biografias e cartilhas religiosas. Produziu dezenas de obras por meio das quais se revela uma autora complexa, com um pensamento próprio, autônomo, questionador dos padrões patriarcais, embora sem abandonar a religião, fortemente presente em suas ideias.

As produções de Soledad Acosta são uma resposta ao contexto histórico que vivenciou. Sendo filha de um dos idealizadores da independência colombiana, Joaquín Acosta, e casada com um dos mais importantes políticos liberais do país, José María Samper, é difícil separar da vida da escritora todas as consequências que o processo de lutas, guerras e mudanças socioculturais ensejou.

Vale lembrar que no final de 1819 foi proclamada a independência do vice-reinado de Nova Granada⁵² e a proclamação da república da Grã- Colômbia (PRADO; PELLEGRINO, 2014). Bolívar, líder militar da independência, foi o primeiro presidente do novo país e envolveu-se fortemente com as questões políticas desse momento, inclusive elaborando textos constitucionais. Neste mesmo ano Bolívar nomeia Joaquín Acosta (pai de Soledad Acosta), como subtenente do batalhão de caçadores para garantir a soberania do país (ORDOÑEZ, 2000). Segundo Prado e Pellegrino (2014), Bolívar deixou diversas cartas e escritos que apresentavam a política como tema central, carregados de ideias e propostas. Uma de suas propostas atravessou os séculos, que é a ideia de construção da unidade latino-americana.

Todavia, Bolívar não conseguiu consolidar o que idealizou como Grã-Colômbia, pois o isolamento político bolivariano descambou para a fragmentação e o surgimento da Venezuela, do Equador e da Colômbia como países autônomos. Afirmam

⁵² República formada pelos países Panamá, Colômbia, Equador e Venezuela.

Prado e Pellegrino (2014) que, em 1830, Bolívar renunciou ao cargo de presidente e partiu para Cartagena, para um autoexílio, porém não conseguiu chegar ao seu destino, morrendo em Santa Marta, de tuberculose.

As consequências do processo de independência integram o contexto de vida, produção e estruturação do pensamento de Soledad Acosta, primeiramente por ter acompanhado parte da luta de seu pai, acompanhando-o em conferências políticas que realizou em Paris (SAMPER, 2004), mas também por seu envolvimento com a política liberal, após o casamento com José Maria Samper.

Ainda sobre o contexto político colombiano no século XIX, cabe destacar que prevaleceram dois regimes de governo: em alguns momentos o Centralismo Político e em outros o Federalismo. Em 1832 foi sancionada a Constituição da Nova Granada, que apresentou um caráter centralista, e que regeu o período de 1832-1850, aproximadamente. Segundo Anderson (1993), trata-se de um período autoritário, na medida em que as províncias não possuíam qualquer autonomia, mas, ainda assim, o sistema presidencialista de eleição de quatro em quatro anos é visto como frágil e pouco eficiente.

Por meio da Constituição de 1853 foi iniciado um processo nacional de construção de um regime federalista, que forneceu certa autonomia às províncias. Na Constituição Política de 1863 foi organizado o Estado federal com o nome de Estados Unidos de Colombia, que durou até 1886. Segundo Anderson (1993) é durante a vigência desta Constituição, também conhecida como *Constitución de Rionegro*, que os liberais chegaram ao poder e a educação primária aparece como uma das suas metas. É nesse processo de instituição de uma nova constituição que estão envolvidos José María Samper, que aparece como um importante defensor da constituição.

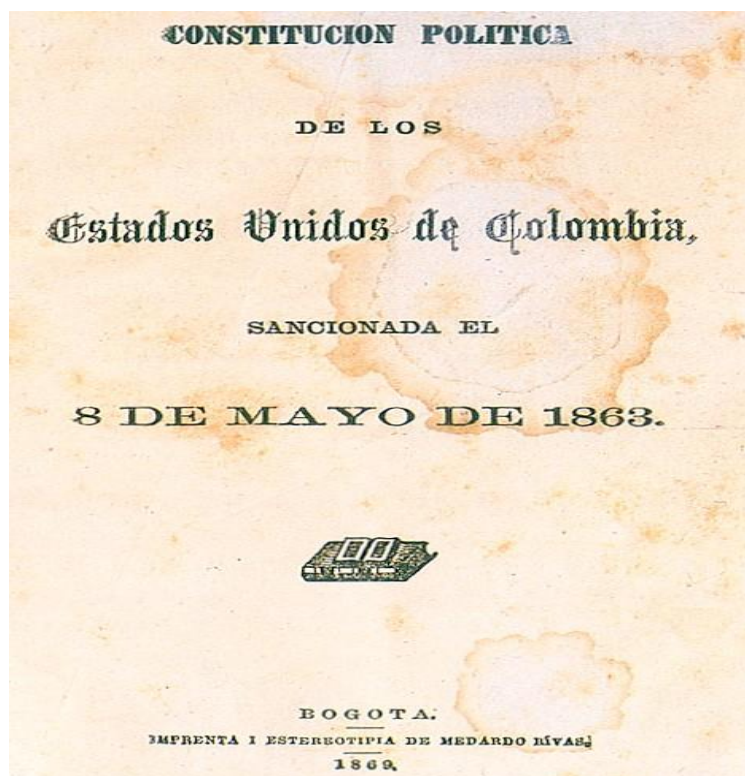


FIGURA 1: Constituição Rio Negro⁵³

A Constituição de Rionegro foi considerada radical, porque implementou várias reformas e organizou o poder legislativo, além de consagrar a liberdade popular no período compreendido de 1863 a 1886. Dentre as reformas, destaca-se a estruturação da educação primária. Para Prado e Pellegrino (2014), a educação é um aspecto importante nesse período, não somente na Colômbia, mas na maior parte da América Latina que vivencia o processo consolidação das independências.

É diante deste contexto conflituoso que Soledad posiciona-se com seus escritos, ou seja, é neste ambiente que assume a postura de defender uma identidade nacional, reconhecendo o valor e a capacidade das mulheres na construção do Estado-nação colombiano.

Para entendermos um pouco mais sobre essa escritora colombiana, organizamos a seção de maneira a discutir as suas ideias educacionais em relação com sua biografia e as bases teóricas que estruturam seu pensamento. Desse modo,

⁵³ Fonte:

https://es.wikipedia.org/wiki/Constituci%C3%B3n_de_Rionegro#/media/File:Constituci%C3%B3n_pol%C3%ADtica_de_Colombia_de_1863.jpg acesso em 28/01/2016

buscamos respeitar o tempo, o espaço e a lógica argumentativa que possibilitaram à autora estruturar sua concepção de educação.

Nestes termos, organizamos a seção em três partes: na primeira, apresentamos passagens da vida da escritora e um panorama de suas obras; na segunda, contextualizamos os debates científicos e religiosos que envolvem e formam o seu pensamento; na terceira, destacamos sua concepção de educação para as mulheres, particularmente no que toca à formação profissional e intelectual.

5.1. A MULHER NÃO EXISTE NO INTERVALO DA HISTÓRIA: VIVÊNCIAS E RUPTURAS DE UMA ESCRITORA COLOMBIANA

É uma tarefa complexa e de grande responsabilidade escrever sobre Soledad Acosta de Samper, pois implica enfrentar diversos obstáculos, como: entender traços marcantes do tempo de vida da escritora, o século XIX colombiano; superar o desafio da compreensão semântica, já que sua escrita é a expressão da língua hispânica daquele mesmo século, que sofreu modificações ao longo do tempo; compreender elementos da cultura colombiana e bogotana, que são influentes em seu pensamento.

Não sendo tarefa simples abordar a história, a vida e o pensamento de Soledad, este trabalho visa ser uma contribuição aos estudos desta autora, não porque pretenda ser uma pesquisa ampliada sobre seu pensamento social, mas pelo olhar focalizado nas questões educacionais, em relação com as suas bases teóricas e sua biografia.

Neste sentido, mesmo a autora possuindo uma vasta obra, que poderia nos levar a diversas interpretações e perspectivas de análise, nesta seção delimitamos o estudo a obras mais representativas para discutir o tema da educação. Outras obras, no entanto, apesar de não terem sido analisadas detidamente nesta seção, foram lidas no sentido de nos possibilitar um melhor entendimento da totalidade da produção da autora.

Soledad Acosta de Samper nasceu em 05 de maio de 1833 e faleceu em 17 de março de 1913, na cidade de Bogotá. Viveu 79 anos, sendo 60 anos dedicados à escrita, razão pela qual deixa uma vasta e impressionante produção. Mesmo apresentando uma produção considerável, segundo Ordoñez (2000), a autora é colocada

à margem da história da literatura colombiana, por ser poucas vezes mencionada e não apresentar sistematicamente reedições de suas obras.

Segundo Ordoñez (2000), apesar deste silêncio da história, Soledad Acosta de Samper é a mais importante escritora colombiana do século XIX e a que mais se destaca na América Latina, devido sua significativa contribuição para o pensamento histórico latino-americano. Contrasta com esta importância o difícil acesso às suas obras e a falta de interesse de editoras, universidades e centros de pesquisa em socializar suas produções.

Localizamos boa parte de seus escritos no Setor de Obras Raras e Manuscritos da Biblioteca Luis Ángel Arango e na Biblioteca Nacional de Colômbia, ambas em Bogotá. A partir das “entradas” encontradas na busca por seu nome nestas bibliotecas, pudemos logo perceber que foi uma autora que escreveu de tudo um pouco, sem se preocupar em especializar-se em algum gênero ou tema. Escreveu e editou periódicos, fez traduções, crônicas de viagens, novelas românticas e sentimentais, críticas literárias, cartas, peças teatrais, novelas históricas, biografias, ensaios, comentou conjunto de costumes e dirigiu em torno de cinco revistas, dentre elas, “*La Mujer*”.

A reunião das obras de Soledad, em grande medida, foi feita pelos estudiosos Gustavo Otero Muñoz e Flor María Rodríguez-Arenas, empreendimento realizado por eles, respectivamente, em 1937 e 1991 (ORDOÑEZ, 2000).

Ao pesquisar uma mulher escritora do período em tela, intrínsecas relações entre conhecimento, família, maternidade e cultura não de aparecer em sua formação cultural, intelectual, política e social. Com Soledad, não é diferente. Como já mencionado, ela é filha de um reconhecido historiador, militar, geógrafo e diplomata colombiano, Joaquín Acosta⁵⁴, e da americana Carolina Kemble Rou. Soledad Acosta de Samper realizou seus primeiros estudos em Bogotá, no Colegio La Merced. Depois dos 12 anos recebeu influências formativas de várias partes do mundo, como: Nova Escócia (Canadá), Londres, Versalhes, Lima, Sevilha, Quito, Nova York e Paris⁵⁵. Nesta última cidade frequentou várias escolas e acompanhou seu pai em muitas reuniões científicas e políticas, o que demonstra o grande estímulo que recebeu do mundo das letras.

⁵⁴ Soledad Acosta de Samper escreveu uma biografia sobre a vida e a atuação política de seu pai com o título “*Biografía del General Joaquín Acosta*” (SAMPER, 1901).

⁵⁵ Em Paris, iniciou a publicação de algumas obras com o pseudônimo de homens e mulheres, como Aldebarán, Renato, Bertilda e Andina (ALZATE, 2003).

Soledad Acosta teve uma educação incomum diante do contexto que viveu, se comparada à educação que era destinada às mulheres de sua época, pois teve acesso a uma diversidade cultural e um aporte teórico relevante que respaldou suas produções, possibilitando, também, uma formação subjetiva feminina diferenciada, uma vez que mesmo nas classes altas colombianas era comum o analfabetismo entre mulheres, o que infelizmente é uma realidade de toda a América Latina.

Ao regressar de Paris para a Colômbia, em 1855, casa-se com o grande escritor, poeta, político e jornalista do século XIX, José María Samper, que também incentivou a escrita de sua esposa. Podemos observar, portanto, que Soledad Acosta foi uma mulher privilegiada, pois teve acesso a um tipo de educação negado a outras mulheres de seu tempo, o que lhe possibilitou conhecer os círculos intelectuais e dirigentes da época. Sem dúvida alguma, este traço biográfico lhe impulsiona a escrever e publicar.

No entanto, a vida de Soledad Acosta não foi harmoniosa e tranquila, mesmo desfrutando de um certo privilégio de classe. Além de ser mulher em uma sociedade patriarcal latino-americana, Soledad enfrentou diversos dilemas e experiências traumáticas em sua vida, conforme relata Ordoñez (2000): o conflito entre catolicismo e protestantismo; a morte de seu pai quando tinha 18 anos; a viagem para Europa (1858-1869) quando estava recém-casada e o nascimento de suas quatro filhas no momento em que começa a publicar seus primeiros escritos, mesmo com pseudônimos, em periódicos da Colômbia e Peru; a perda de duas filhas em um surto de epidemia (uma com 12 e outra com 15 anos); a prisão de seu marido em 1875, quando Soledad assume todas as despesas da casa; a morte de seu marido, em 1888, com quem realizava projetos, viagens e produções, dividindo toda uma vida pessoal e de escrita; o sofrimento causado pelas fortes dores de reumatismo nos seus últimos 20 anos de vida.

Esses acontecimentos nos demonstram a força, a determinação e a vontade presentes na autora para publicar e divulgar seus escritos, assim como destacam a presença dessa mulher na produção científica, artística e educacional colombiana. Fatos que nos fazem refletir, também, sobre como uma mulher sustenta seu desejo e sua necessidade de escrever mesmo diante de tantas adversidades pessoais, sociais e culturais.

Muitas destas revelações estão presentes nos escritos reunidos por Carolina Alzate (2003), por meio da “Beca de Investigación en Literatura”, que lhe permite publicar “*Diario Íntimo y otros escritos de Soledad Acosta de Samper*”, uma obra que reúne escritos íntimos de Soledad, elaborados antes de se casar com José María Samper.

Nessa obra podemos perceber muitos desabafos e revelações pessoais e, por que não, desejos íntimos de nossa autora. Consideramos que nasce aí, nestes diários, o seu desejo pela escrita, bem como surgem inquietações e interrogações que serão posteriormente refletidos e analisados por Soledad. Nesse diário, a autora declara alguns dos motivos que a levaram a começar a escrever:

14 de septiembre de 1853

Me he decidido a escribir todos los días alguna cosa en mi diario, así se aprende a clasificar los pensamientos y a recoger las ideas que una puede haber tenido en el día. Estuvimos hoy adonde el Dr. Cardoso que vino de Tocaima ya bueno, se habló de la casa de Guaduas y se repitieron las mismas cosas que se dicen mil veces en visitas, los mismos cumplimientos, las mismas contestaciones ¡Cuántas veces escondidos debajo de sonrisas y alegres conversaciones el corazón está desgarrado de tristeza y aprehensiones! ¡Cuántas veces, si se pudiera levantar el velo que cubre nuestro verdaderos sentimientos, se asustarían al conocer las ideas que se encuentran al fondo de nuestra mente! Cuántas sonrisas forzadas, cuántas veces he sentido más deseos de llorar que de contestar a un alegre *repartie*. Sin embargo, sin esta seriedad artificial no se puede vivir cuando una se ha acostumbrado a ella (...). Estoy muy desabrida esta noche, no tengo pensamientos, mis ideas... ¿Por qué es que mi carácter es tan desigual? ¿Por qué estoy un momento triste, otro alegre, siempre incierta? Nunca tengo una idea fija. ¿Cómo conquistarme, cómo haré para ser igual en todo? (...). Todas estas emociones se tienen que esconder y debemos parecer más frías cuanto más interesadas estamos, y parecer más desentendidas cuanto más deseos tenemos de oír (SAMPER, 2003, p. 13-14)⁵⁶.

⁵⁶ “14 de setembro de 1853. Decidi escrever todos os dias alguma coisa em meu diário. Assim se pode classificar os pensamentos e recolher as ideias que alguém pode ter tido no dia. Estivemos hoje onde o Dr. Cardoso, que veio de Tocaima já bom, falou-se da casa de Guaduas e se repetiram as mesmas coisas que se dizem mil vezes nas visitas, os mesmos cumprimentos, as mesmas contestações. Quantas vezes escondidos debaixo de sorrisos e alegres conversações, o coração está destroçado de tristeza e apreensões! Quantas vezes, se se pudesse levantar o véu que cobre nossos verdadeiros sentimentos, se assustariam ao conhecer as ideias que se encontram no fundo de nossa mente! Quantos sorrisos forçados, quantas vezes senti mais desejo de chorar que de responder a uma alegre réplica. No entanto, sem esta seriedade artificial não se pode viver quando já se está acostumada a ela. Estou muito antipática nesta noite, não tenho pensamentos, minhas ideias... Por que meu caráter é tão desigual? Por que estou num momento triste, noutro alegre, sempre incerta? Nunca tenho uma ideia fixa. Como me conquistar, como farei para ser igual em tudo? Todas estas emoções devemos esconder e parecer mais frias quanto mais interessadas estamos, e parecer mais desentendidas quanto mais desejo temos de ouvir” (tradução nossa).

Como se nota, a autora destinava um momento no final do dia para escrever em seu diário suas reflexões e como percebia o comportamento social. Nessa escrita manifesta seu caráter melancólico e revela emoções que socialmente são escondidas. Os sentimentos expostos por Soledad em seu diário indicam um começo de escrita inseguro, conflituoso e desordenado, como ela mesma faz questão de mostrar. Da mesma forma, percebemos uma certa repulsa pelos comportamentos forçados, pela hipocrisia social, pela falsa alegria burguesa que é obrigada a manifestar em eventos sociais.

A autora também revela seus gostos incomuns e sua observação dos pequenos acontecimentos sociais, que poderiam levar a grandes mudanças:

17 de septiembre 1853

La vida se compone de pequeños incidentes que nos llevan a grandes acontecimientos. Uno mismo no se conoce sino cuando algún autor toca la cuerda sensible y, así, encuentra que tiene los mismos sentimientos. Yo tengo gustos raros, me gusta lo fantástico, lo vivo, lo raro, en fin, lo que no es común; no puedo sino admirar hechos de valor, sentimientos generosos, románticos, y aquello que a todo el mundo le parece locura arranca de mi alma un grito de admiración; se alguna vez hago traslucir mis sentimientos todos me miran con disgusto y creen que no sé lo que hago (SAMPER, 2003, p. 15)⁵⁷.

Neste excerto, notamos que a autora se vê como diferente das demais mulheres à sua volta, sabe de seus gostos incomuns e de sua maneira diferenciada de perceber os acontecimentos, com curiosidade e com potencial reflexivo.

O diário é um interlocutor por meio do qual ela busca se expressar e interagir com acontecimentos, circunstâncias, eventos sociais, desejos íntimos e valores sociais e culturais. Veja-se, abaixo, o lamento pessoal mesclado à angústia pelo domínio da Colômbia por “militares selvagens”.

⁵⁷ “17 de setembro de 1853. A vida se compõe de pequenos incidentes que nos levam a grandes acontecimentos. Uma pessoa não se conhece a não ser quando alguém toca a corda sensível e, assim, percebem que tem os mesmos sentimentos. Eu tenho gostos diferentes, gosto do fantástico, do vivo, do exótico, enfim, do que não é comum. Não posso senão admirar fatos de valor, sentimentos generosos, românticos. Aquilo que para todo o mundo parece ser loucura, tira da minha alma um grito de admiração. Se alguma vez deixo transparecer meus sentimentos, todos me olham com desgosto e pensam que não sei o que faço” (tradução nossa).

20 de abril 1854

Por fin, mi fiel diario, te vuelvo a hablar. ¡Oh! ¡Cuántas desgracias, cuántas penas he sufrido en estos pocos días! ¡Guerra, alarmas, tristezas y terror! ¡Aun me he visto por tantos días encerrada en el fondo de un monasterio! ¿Dios mío, esto es vivir? Dios mío, ¡Por qué abandonas mi desgraciada patria en las manos de los militares salvajes! (SAMPER, 2003, p. 204)⁵⁸.

Um dos registros que chama atenção para o perfil incomum à época manifestado por nossa autora é a presença de figuras femininas por quem teve fortes sentimentos, que ela mesma caracteriza como amor. Uma destas mulheres era sua companheira de estudo em Paris, com quem não foi possível desenvolver a relação amorosa, pois os sentimentos de Soledad não foram correspondidos pela companheira, como se depreende da leitura do diário, no dia 28 de maio de 1854:

28 de mayo de 1854

¡Thèrese Leroux! ¡Por qué aquel nombre todavía es amado de mi corazón, cuál era la secreta causa del amor tan grande que ella sentía (...) Una palabra de cariño pronunciada por ella me precipitaba en un loco gozo, hubiera yo dado mi vida por hacerle un bien. ¡sin embargo ella nunca me pudo comprender! Después de tantos años, después de tantos acontecimientos morales y físicos, no la puedo olvidar. ¡Pobre Teresa! Yo creía haber encontrado en ella un alma entusiasta como la mía, bien su talento, una simpatía con mis ideas (SAMPER, 2003, p.266)⁵⁹.

Além do diário, Soledad Acosta revela suas paixões em textos de recordações sobre sua infância, reunidos em “*Memorias Íntimas, 1875*” (SAMPER, 2003). Nestas memórias, fala de suas paixões por livros, pela escrita e por mulheres, como revela o manuscrito da Figura abaixo.

⁵⁸ “20 de abril de 1854. Enfim, meu fiel diário, volto a falar com você. Oh! Quantas desgraças, quantas dores sofri nestes poucos dias! Guerra, alarmes, tristezas e terror! Me vi por tantos dias presa no fundo de um monastério! Deus meu, isso é viver? Deus meu! Por que abandonas minha desgraçada pátria nas mãos de militares selvagens?” (tradução nossa).

⁵⁹ “28 de maio de 1854. ¡Thèrese Leroux! Por que aquele nome ainda é amado em meu coração, qual era a secreta causa de amor tão grande que ela sentia! (...) Uma palavra de carinho pronunciada por ela precipitava em mim um louco gozo, eu teria dado minha vida para lhe fazer um bem. Porém, ela nunca me compreendeu! Depois de tantos anos, depois de tantos acontecimentos morais e físicos, não pude esquecê-la. Pobre Teresa! Eu pensava haver encontrado nela uma alma entusiasta como a minha, assim como seu talento, e uma simpatia com minhas ideias” (tradução nossa).

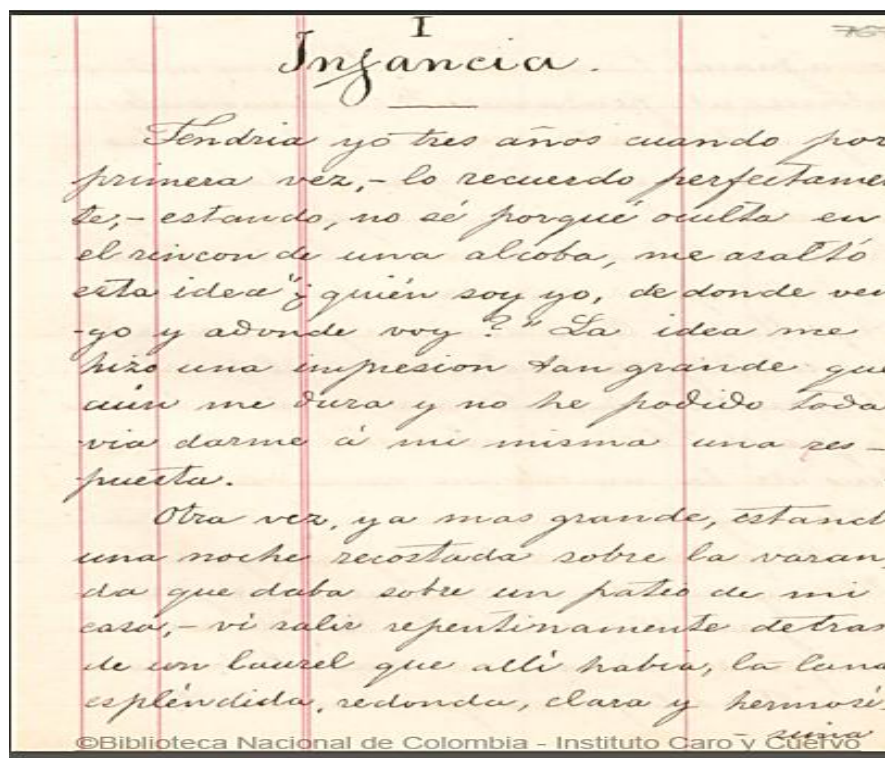


FIGURA 2- Memórias da infância

Para melhor compreensão do manuscrito, reescrevemos o trecho destacado na figura acima:

Tendría yo tres años cuando por primera vez – lo recuerdo perfectamente – estando no sé por qué oculta en el rincón de una alcoba, me asaltó: ¿Quién soy yo, de donde vengo y adonde voy?”. La idea me hizo una impresión tan grande que aún me dura y no he podido todavía darme a mí una respuesta. Otra vez, ya más grande, estando una noche recostada sobre la baranda que daba sobre un patio de mi casa, vi salir repentinamente, detrás de un laurel que allí había, la luna, espléndida, redonda, clara y hermosísima (SAMPÉR, 2003, p. 591)⁶⁰.

Neste manuscrito, podemos ler indagações sobre sua existência, os fatos que lhe causam surpresa, a curiosidade que lhe assalta já aos três anos de idade, a paixão pela leitura, conforme mencionado. Desde sua infância, podemos perceber que é uma menina cheia de inquietações e com necessidades de explicações sobre o que via no mundo.

⁶⁰ “Teria eu três anos quando pela primeira vez – recordo perfeitamente –, estando não sei por que oculta no canto de uma alcova, me assaltou: “Quem sou eu, de onde venho e para onde vou?” A ideia me causou uma impressão tão grande que ela ainda é vigente, e ainda não pude dar a mim mesma uma resposta. Outra vez, já maior, estando em uma noite encostada em uma varanda que dava para o pátio da minha casa, vi sair repentinamente, atrás do louro que havia ali, a lua, esplêndida, redonda, cara e formosíssima” (tradução nossa).

Ainda nos relatos das memórias íntimas da autora identificamos duas mulheres por quem nutria admiração e sentimentos. Trata-se de mulheres mais maduras e que se diferenciavam do padrão da maioria das mulheres, ou seja, não cumpriam as convenções obrigatórias da época e isso despertava sentimentos em Soledad; porém, como eram mulheres maduras, o sentimento da autora era nutrido de longe, como se pode ler no excerto a seguir:

Hay otra persona que encuentro a veces por la calle, la que probamente ni me conoce. Es Amalia Mosquera, la que fue en mi niñez uno de aquellos afectos espontáneos y entusiastas que surgen en el corazón del niño enteramente sin causa aparente: misteriosas simpatías que no toman nunca cuerpo y que jamás maduramos, pero que si nuestros espíritus estuvieran menos materializados quizás comprenderíamos. Amalia era para mí entonces el tipo ideal de la señorita y me esforzaba con la imaginación en figurarme a mí misma grande y haciendo en la sociedad el papel que yo pensaba que ella haría. Así fue con la mayor pena que yo supe que se casaría con el General Herrán (...) (SAMPER, 2003, p. 596)⁶¹.

A segunda mulher, presente nas memórias íntimas⁶² da autora, era Carolina Elbers, por quem Soledad nutria admiração, uma mulher que apresentava comportamentos e “atitudes de homens”, o que lhe despertava curiosidade e sentimentos:

Otro recuerdo de mi primera infancia: Carolina Elbers. Vivía en la plazuela de San Francisco, a corta distancia de mi casa. Recuerdo que yo admiraba secretamente sus proverbiales locuras, sus paseos a caballo vestida de hombre y su completa independencia. Era para mí objeto de escándalo y admiración. Yo era loca pero no independiente, gustaba de travesuras pero a solas (...) (SAMPER, 2003, p. 597)⁶³.

⁶¹ “Há outra pessoa que encontro às vezes pela rua, que provavelmente nem me conhece. É Amalia Mosquera, que foi na minha infância um daqueles afetos espontâneos e entusiastas que surgem no coração de uma criança inteiramente sem causa aparente: misteriosas simpatias que não tomam nunca corpo e que jamais amadurecemos, mas que se nossos espíritos estivessem menos materializados, talvez compreenderíamos. Amalia era para mim, então, o tipo ideal de senhorita e me esforçava com a imaginação de pensar-me como ela e cumprir na sociedade o papel que eu pensava que ela faria. Assim, foi com a maior pena que eu soube que ela se casaria com o General Herrán” (tradução nossa).

⁶² Consta em anexo o escrito feito a punho pela autora, que retrata lembranças de sua primeira infância. Neste escrito, percebemos uma mulher mais segura e objetiva em suas reflexões.

⁶³ “Outra recordação de minha primeira infância: Carolina Elbers. Vivia na praça de São Francisco, a curta distância da minha casa. Recordo que eu admirava secretamente suas proverbiais loucuras, seus passeios a cavalo vestida de homem e sua completa independência. Era para mim objeto de escândalo e admiração. Eu era louca, mas não independente, gostava de travessuras, mas a sós” (tradução nossa).

Esses trechos revelam um pouco da vida e dos sentimentos, de certa forma, livres, de Soledad, bem como retratam seus amores por pessoas do mesmo sexo presentes na juventude de nossa autora, antes de se casar com seu marido José Samper⁶⁴. Essas memórias também são importantes porque engendram a reflexão da autora sobre os costumes morais impostos pela sociedade às mulheres, que deveriam demonstrar o desempenho de uma vida feliz, tranquila e satisfatória, mesmo não sendo sincera e verdadeira.

Nestes escritos, Soledad Acosta de Samper registra também o seu difícil relacionamento com sua mãe, relata a falta de compreensão por parte dela de seus verdadeiros sentimentos, assim como a falta de compromisso para com a instrução da jovem Soledad. E isso faz com que Soledad afirme que sua mãe não a conhece de verdade: “Mi madre estaba ahí, pero ella no me comprende, no toma interés en mí instrucción, en mi espíritu. Su amor hacia mí es grande, pero no me conoce (SAMPER, 2003, p. 424)”⁶⁵.

Por outro lado, Soledad Acosta se sentia muito bem compreendida e acolhida por seu pai e, também, por seu marido. Para ela, o seu amado marido sabia reconhecer as suas diferenças e seus sentimentos reflexivos, assim como a necessidade de escrever sempre presente na vida da autora. E essa cumplicidade e aceitação mútua era o que unia os dois, o que sem dúvida favoreceu o desenvolvimento de seus projetos literários. Ainda declarava que seu pai e seu amado conheciam e reconheciam as pertinentes potencialidades da autora.

¡Cuán Dulce, cuán delicioso paseamos y conversamos esta noche, Pepe mío! Qué gratas son estas confianzas íntimas de corazón a corazón, amándonos tan tiernamente, ¡con tanto entusiasmo como nosotros! Cada día soy más feliz y encuentro más cualidades para amarte, mi Trovador! (...) Tu corazón es tan noble, tu alma tan elevada, que tú debes hallar la felicidad al fin de tantas desgracias (SAMPER, 2003, p. 545)⁶⁶.

⁶⁴ Soledad Acosta também se refere a José Maria Samper como Pepe, com bastante carinho e ternura e em outros momentos como Trovador, pois para ela seu marido também representa a força política e contestadora daquela época.

⁶⁵ “Minha mãe estava lá, mas não me compreende, não tem interesse na minha instrução, no meu espírito. Seu amor por mim é grande, mas não me conhece” (tradução nossa).

⁶⁶ “Quão doce, quão delicioso foi termos passeado e conversado nesta noite, Pepe meu! Que gratas são essas confianças íntimas de coração a coração, amando-nos tão ternamente, com tanto entusiasmo, como nós! Cada dia sou mais feliz e encontro mais qualidades para te amar, meu Trovador! (...) Teu coração é tão nobre, tua alma tão elevada, que tu deves achar a felicidade ao fim de tantas desgraças” (tradução nossa).

A admiração da autora por José Samper incluía a sua postura patriótica, suas poesias, o pensamento político liberal muito presente no amado e a sensibilidade que demonstrava. Para ela, o marido era como uma continuidade da postura marcante de seu pai, e por isso se sentia acolhida. Essas duas figuras masculinas são muito presentes nos relatos íntimos da autora, por demonstrarem sensibilidade com relação a ela e estarem envolvidos na política nacional colombiana, ou seja, seu marido e pai eram pessoas que lutaram pela independência de seu país e isso despertava encantamento na autora.

Durante um ano e oito meses a autora escreveu quase todos os dias em seu diário, finalizando os registros na véspera de se casar com José Samper. Em abril de 1955, começa a se despedir de seu fiel interlocutor:

15 de abril de 1855

Cómo corre el tiempo. ¡Veinte días no más faltan, mi diario, para decirte adiós! Después, él [Pepe-José María Samper], escribirá el diario de nuestra vida. Yo no tendré nada que contarte entonces a ti, fiel compañero de mi amor, depositario de mis secretas penas y alegrías, pues todo lo que te digo a ti se lo diré a mi Trovador (SAMPER, 2014, p. 537)⁶⁷.

Mas a despedida, propriamente, é no dia 04 de maio de 1855:

4 de mayo 1855

¡Adiós, mi diario, adiós!...Llegó por fin el día en que me despidió de ti después de haberme acompañado diariamente por un año y ocho meses. Te comencé con dudas, con tristezas, con amargos pensamientos aunque una esperanza brillaba en lontananza, esperanza que vi realizada después (...) Adiós mis veintiún años. Al entrar en los veintidós ya seré una nueva mujer (...) (SAMPER, 2003, p. 546)⁶⁸.

O diário íntimo e outros escritos de Soledad Acosta são registros que nos possibilitam entender alguns dos motivos que a tornam uma das mais importantes escritoras colombianas. Em seus escritos íntimos transparece a confusão de sua mente,

⁶⁷ “15 de abril de 1855. Como corre o tempo. Faltam apenas 20 dias, meu diário, para te dizer adeus. Depois, ele [Pepe-José María Samper] escreverá o diário de nossa vida. Então, eu não terei nada que contar a ti, fiel companheiro do meu amor, depositário de minhas secretas penas e alegrias, pois tudo o que digo a ti, direi a meu Trovador” (tradução nossa).

⁶⁸ “4 de maio de 1855. Adeus, meu diário, adeus! Chegou o dia, enfim, em que me despeço de ti depois de teres me acompanhado por um ano e oito meses. Comecei com dúvidas, com tristezas, com amargos pensamentos, ainda que uma esperança brilhasse de longe, esperança que vi realizada depois (...) Adeus meus vinte e um anos. Ao entrar nos vinte e dois já serei uma nova mulher” (tradução nossa).

os questionamentos dos valores sociais, os desejos incomuns, o conflito sexual, as indagações motivadas pela guerra da independência e uma melancolia persistente, o que talvez seja a característica mais marcante de seu diário.

A leitura que realizamos sobre o diário de Soledad também indica que ela começa a escrever com uma certa insegurança, o que vai sendo superado com o tempo. Porém, podemos considerar esta como uma característica presente na escrita de muitas mulheres latinas, já que elas não tinham acesso à instrução e incentivo para escrever. Mesmo quando tinham, como no caso de Soledad, as sociedades em que viviam não reconheciam esse papel às mulheres.

Um ano depois de seu casamento, em 1856, nasce sua primeira filha, chamada Bertilda, nome que surge como anagrama da palavra *libertad*. Esse mesmo nome foi um dos pseudônimos que Soledad utilizou para publicar seus escritos. Em 1857 nasce sua segunda filha, que recebe o nome de Carolina. Três anos depois nasce María Josefa, a terceira filha do casal. E a quarta filha, Blanca Leonor, nasce em 1862. No período em que teve suas quatro filhas, Soledad inicia suas publicações como correspondente para os periódicos *Biblioteca de Senõritas* e *El Mosaico*, em Bogotá e *El Comercio*, de Lima-Peru, em 1858. Nesses periódicos a autora publica resenhas de livros, óperas e músicas, comentários de moda, algumas traduções e relatos de viagem.

Quando a família muda-se para Lima, no Peru, em 1862, Soledad ajuda seu marido, que era o principal editor do jornal *El Comercio*, tornando-se uma ativa jornalista e editora. Na mesma cidade, Soledad e José María fundam a *Revista Americana*, um periódico muito bem formatado e elegante, mas que não durou muito tempo. Em 1863 volta para Bogotá e em 1864 Soledad publica sua primeira narrativa “*La perla del Valle*”, na revista *El Mosaico*. Em 1875, seu marido é preso por motivos políticos, os bens da família são confiscados e sua *imprenta* é fechada, um dos momentos mais complicados da vida de Soledad, pois também ocorre depois da morte de suas duas filhas, em 1872.

Em 1878, Soledad Acosta funda a revista *La Mujer*, a primeira revista colombiana fundada, dirigida e editada exclusivamente por mulheres. As publicações desta revista vão até 1881, porém, a autora funda mais quatro revistas ao longo de sua vida.

A autora inicia em 1883 sua primeira publicação sobre história com a biografia do “*General Joaquín París*”. Esta publicação deu a Soledad o prêmio de história-literária, que ocorreu em comemoração ao centenário de Bolívar. No total, produziu vinte e uma (21) obras que retratam a história da América.

Em sua biografia, apenas esboçada nesta parte do texto, Soledad produziu muitas e variadas obras. Há alguma incerteza sobre o número exato de seus escritos. Montserrat Ordóñez (2003) listou quinze laudas com as obras da autora, porém não se tem um número exato. Em nosso próprio levantamento, realizado na Biblioteca Luis Ángel Arango e na Biblioteca Nacional, além de buscas virtuais, constatamos um número significativo de obras publicadas, que listamos no quadro a seguir.

QUADRO 5- SOLEDAD ACOSTA DE SAMPER - OBRAS LEVANTADAS

Nº	OBRAS LEVANTADAS	ANO DE PUBLICAÇÃO
01	Aptitud de la mujer para ejercer todas las profesiones: memoria presentada en el Congreso Pedagógico hispano-Lusitano-Americano reunido en Madrid en 1892.Revista de Estudios Sociales.	2011
02	Correspondencia de Europa. Revista Literaria.	1892
03	El obispo Piedrahita y el filibustero Morgan en Santa Marta-Boletín Cultural y Bibliográfico. Vol. 7	1964
04	Monografías historiales: el cabo de la vela, introducción. Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.Vol. 6.	Mayo-1910
05	Monografías historiales II: la conquista de los pijaos. Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Vol. 6.	Jul-1910
06	Monografías historiales: los primeros conquistadores de los indios pijaos. Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.Vol. 7	Mar-1911
07	Monografías historiales: pacificación de los pijaos. Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.Vol. 7	Ago-1911
08	Traición y castigo. Revista Literaria.	1890
09	Bolívar, Simón, 1783-1830 -- Correspondencia, memorias, etc. Biblioteca del hogar.	1880
10	La mujer: revista quincenal exclusivamente redactada para señoras y señoritas.	1878/1879
11	Época de la independencia.	1909
12	20 de julio de 1810.	S/D
13	Viaje a España en 1892.	1893-1894

14	La mujer en la sociedad moderna	1895
15	Memorias presentadas en congresos internacionales que se reunieron en España durante las fiestas del IV centenario del descubrimiento de América.	1892
16	Domingos de la familia cristiana: evangelios, prácticas y conversaciones sobre religión.	1896
17	Biografía del General Joaquín París.	1883
18	Conversaciones y lecturas familiares sobre historia, biografía, crítica, literatura, ciencias y conocimientos útiles.	1896
19	El corazón de la mujer: (ensayo psicológico).	1988
20	Biografía del General Joaquín Acosta.	1901
21	Catecismo de historia de Colombia.	1905
22	La mujer ha concluido su carrera.	1881
23	Aclaraciones sobre la Escuela de niñas.	1881
24	Conciertos.	1879
25	LA CARIDAD La noche del 19 de abril.	1865
26	EL MOSAICO Fragmentos y reflexiones. III. Ilusiones.	S/D
27	EL MOSAICO Fragmentos y reflexiones. I. Juventud.	S/D
28	Diario íntimo y otros escritos de Soledad Acosta de Samper. Bogotá: Beca de investigación en literatura.	2003
29	Una holandesa en América.	2006
30	José Antonio Galán: episodio de la guerra de los comuneros	2007
31	Escubridor y Fundador.	1971
32	Cuento y novela.	2007
33	Gil Bayle – Hidalgo de Zamora.	1898
34	Novelas y cuadros de la vida suramericana.	2004
35	Una nueva lectura.	S/D
36	La perla del valle.	1869
37	Recuerdos de Santafé.	1892
38	Episodios novelescos de la historia, patria; la insurrección de los comuneros.	1886

39	Biografías de hombres ilustres o notables Relativas a la época del Descubrimiento, Conquista y Colonización de la parte de América denominada actualmente EE UU de Colombia.	1883
40	Las esposas de los conquistadores.	1892

A partir deste levantamento das obras de Soledad, pudemos observar não só a quantidade de títulos, mas também a densidade de suas obras. De fato, há alguns títulos muito volumosos, como o livro *“La mujer en la sociedad moderna”*, com 530 páginas, o que demonstra que Soledad foi uma escritora muito empenhada na tarefa da reflexão e em retratar a presença das mulheres na história.

Para esta tese, delimitamos a análise aos escritos que nos permitem entender as contribuições da autora para o pensamento educacional na América Latina, com ênfase na educação para as mulheres. As obras analisadas seguem discriminadas no quadro abaixo.

QUADRO 6- SOLEDAD ACOSTA DE SAMPER - OBRAS ANALISADAS

TÍTULO DA OBRA	ANO DA 1ª PUBLICAÇÃO	ANO DA EDIÇÃO LIDA	TIPO DE PRODUÇÃO
Aptitud de la mujer para ejercer todas las profesiones: memoria presentada en el Congreso Pedagógico hispano-Lusitano-Americano reunido	2011	2011	Artigo
Diario íntimo y otros escritos de Soledad Acosta de Samper.	2003	2003	Livro
Novelas y cuadros de la vida sunamericana	2004	2004	Contos
La mujer ha concluido su carrera	1881	1881	Artigo de jornal
Una holandesa en América	1888	2006	Romance
Memorias presentadas en congresos internacionales que se reunieron en España durante las fiestas del IV centenario del descubrimiento de América	1893	1893	Artigo
La mujer: revista quincenal exclusivamente redactada para señoras y señoritas	1879	1879	Revista
La mujer en la sociedad moderna	1895	1895	Livro

Nesta lista figuram obras que tivemos acesso e pudemos manusear. Não pudemos acessar a todas as obras da autora, por não terem sido encontradas nas Bibliotecas mencionadas e, também, por falta de reedição. Destacamos alguns dos mais representativos ensaios de Soledad, na próxima subseção, que apresenta como discussão central o movimento dinâmico presente na escrita da autora, que transita entre um forte rompimento com a dominação hispânica e a fé católica, apresentando rupturas e permanências em seu pensamento.

Para compor esse número de obras, a escritora nem sempre utilizava de seu nome de batismo. Por vezes recorria a pseudônimos para se proteger, muitas vezes, das críticas severas machistas, infelizmente, aceitas no século XIX. O uso do pseudônimo, também, preservava a privacidade de Soledad Acosta como escritora. Foram muitos falsos nomes que Soledad Acosta teve que utilizar, até mesmo para simular situações, como aconteceu quando seu marido José María Samper assumiu o periódico *La Revista Americana*, anexa do jornal *Comercio Lima*. Nesta revista, José Samper apresentava o editorial e as crônicas, porém não recebia textos de escritores, foi quando simulou que tinha cinco nomes de diferentes escritores, mas na verdade esses cinco supostamente escritores nada mais eram que José María Samper e Soledad Acosta de Samper, que assinavam como outros nomes: Fíguaro, Abancay e Juan de la Mina – pseudônimos de José Maria Samper; S.A.S e Bertilda – pseudônimos de Soledad Acosta. Segundo Ordoñez (2004), quando nossa escritora decide ajudar a compor, mesmo com nomes falsos, a revista de seu marido, recebe a admiração e o respeito do mesmo.

Soledad Acosta utiliza, também, Andina como pseudônimo, de modo a homenagear a terra americana. Segundo Ordoñez (2004), a escritora usou ainda o nome masculino de Renato, quando escrevia sobre quadros de costumes, além de Aldebrán e Orión, que expressam seu interesse por constelações e estrelas. Estes dois últimos nomes eram por ela utilizados sempre que escrevia artigos científicos, o que certamente tem a ver com o fato de que as mulheres não eram respeitadas como produtoras de conhecimento científico.

5.2. TRANSGRESSÕES E PERMANÊNCIAS NO PENSAMENTO SOCIAL DE SOLEDAD ACOSTA DE SAMPER

É inegável que Soledad foi uma grande escritora, mesmo com modesto reconhecimento na época e com poucas reimpressões de seu trabalho nos dias atuais. Também não podemos deixar de ressaltar a grande contribuição que deu para a historiografia da América Latina, tendo escrito um conjunto expressivo de livros sobre a colonização e o processo independentista da Colômbia e de outros países latino-americanos, que a constituem como uma escritora erudita e prolífica.

Para termos uma ideia da amplitude de suas produções, conseguimos identificar nos escritos de Soledad aproximadamente 64 ensaios históricos, entre contos, biografias e romances, que retratam a conquista da América e as lutas de independência. Neste universo, dois grandes temas são abordados pela autora: a *educação colombiana* e as *questões femininas*, que estão presentes em torno de 50 artigos. Evidentemente, além destes dois temas, Soledad também abordou outros assuntos, como costumes, organização social e religião.

Diante dessas produções, conseguimos perceber que a autora transita e articula distintas posições teóricas, que promovem *rupturas* em determinadas posturas, mas também *permanências* em outras, assim como vimos em Nísia Floresta.

As rupturas são visíveis em face de seu afastamento de uma postura colonial e, em consequência, no fortalecimento da Colômbia como um país independente, bem como na defesa de um espírito nacionalista, que lhe leva a valorizar a autonomia nacional e os contextos locais e regionais.

Outra ruptura teórica presente em Soledad perpassa pelas questões femininas, sobretudo pela preocupação da autora em relação à educação destinada às mulheres, que era restrita e limitada. Soledad também questionava a falta de direito das mulheres em exercerem uma profissão e refutava os argumentos até então utilizados, ligados a uma suposta limitação cognitiva das mulheres em aprender os conceitos científicos e as habilidades de determinadas profissões.

Nestes termos, identificamos três fortes e marcantes presenças teóricas que sustentam os escritos de Soledad Acosta: o *cristianismo*, o *nacionalismo* e algumas correntes teóricas *iluministas*. Essas presenças demarcam posicionamentos de permanência e rupturas presentes em sua escrita, que ao mesmo tempo em que busca

mais liberdade e independência para as mulheres, também mantém a forte influência da religião que as moraliza e limita na conquista de direitos. Tais conflitos são notórios na revista *Quincenal La Mujer*, editada por Soledad, em 1878.

A revista apresenta muitas seções⁶⁹, como: artigos diversos, biografias, ciências, história, moral, novelas históricas, novelas de costumes, poesias, seção para crianças, seção religiosa, revista de Europa, variedade, viagens, dicionário e conselho às senhoritas⁷⁰. Muitas dessas seções tratam da condição das mulheres.

Destacamos, inicialmente, as seções religiosa e moral para demonstrar o caráter ainda de *permanência* da escritora, relacionado à “estrutura de sentimentos” da época, marcadamente católica.

a) A religião católica no pensamento de Soledad Acosta:

A presença da religião na formação social de seus escritos é evidente e expressa o forte moralismo que era exercido sobre o conjunto da sociedade, mas, principalmente, sobre as mulheres, o que demarca, em nosso entendimento, uma certa limitação da autora em expandir suas argumentações sobre os direitos e a emancipação das mulheres. De alguma forma, esse tom moralista reforça a ideia, forte na época, de que a mulheres deveriam ter um comportamento passivo e discreto. Nas figuras abaixo, destacamos as seções religiosa e moral da revista e os respectivos temas abordados.



FIGURA 3: seção moral

⁶⁹ As seções da revista de Soledad Acosta: “Artículos varios” (tomos I a V), “Biografias” (tomos I a IV), “Ciencias” (tomos II-III), “Historia” (tomos I a V), “Moral” (tomos I-II), “Novelas históricas” (tomos I a V), “Novelas de costumbres” (tomos I, II, IV, V), “Cuadros de costumbres” (tomo II), “Cuentos” (tomo II), “Poesias” (tomos I a V), “Sección para niños” (tomo I), “Sección religiosa” (I, II, IV, V), “Revistas de Europa” (tomos I a V), “Variedades” (tomos I a IV), “Viajes” (tomos III-IV), “Diccionario” (tomos IV-V), “Consejos a la señoritas” (IV), “Higiene” (tomo V).

⁷⁰ Ver anexo 1, no qual apresentamos o índice da referida revista.

SECCION RELIGIOSA.	
PREMIOS de madama Sotou.....	23
SOCIEDAD DEL INMACULADO CORAZON DE MARIA.....	108
AFORISMOS de la licitadora Rosalia.....	127
ARCHI-CONFRATERNIDAD DE LAS MADRES CRISTIANAS.....	140
UN DIA BIEN EMPLEADO.....	276

FIGURA4⁷¹: seção religiosa

A seção moral, ilustrada na figura 3, apresenta três itens: *Reflexiones de madama Lambert*⁷², *Lo que piense una Mujer de las mujeres por S.A.S* e *Reflexiones*. São três temas que tratam diretamente dos comportamentos das mulheres que interferem no bom desenvolvimento do lar. Soledad Acosta acreditava que a postura assumida pela mulher determina o humor no seio da família. Assim, no texto, a autora apresenta dois tipos de mulheres, as contentes e as descontentes. Para ela, as mulheres não podem despejar sua infelicidade em sua casa ou na família, devendo buscar os verdadeiros motivos para a felicidade ou então esconder sua infelicidade ou insatisfação. Em suas palavras:

El mundo está lleno de dos clases de mujeres: Las *descontentas* y las *contentas*. Empezaremos tratando de las primeras: No se crea, sin embargo, que están tristes ó alegres con motivo de las circunstancias en que se hallan. Hay una multitud de mujeres que viven descontentas por causas enteramente ficticias, por motivos ilusorios que ellas mismas se han forjado en el fondo de su alma.
(...) Oh! Si las mujeres se persuadieran de lo encantadora que es una persona de carácter amable, complaciente, que todo lo ve por el mejor lado, que no se desalienta por ningún motivo ni dificultad; - si se persuadieran de ello, no se encontraría una que no procuran seguir este ejemplo! (SAMPER, 1878, p. 250-251)⁷³.

A moral é entendida pela escritora como algo que promove qualidade de vida e que deve ser preservada por meio de um comportamento honesto, feliz, complacente e

⁷¹ Fonte das figuras 3 e 4: SAMPER, Soledad Acosta de. *Revista Quincenal La Mujer*, Bogotá: 1878.

⁷² É uma escritora francesa do século XVIII.

⁷³ “O mundo está cheio de duas classes de mulheres: As *descontentes* e as *contentes*. Começaremos tratando das primeiras: Não creiam, no entanto, que estão tristes ou alegres por razão das circunstâncias em que se encontram. Há uma multidão de mulheres que vivem descontentes por causas inteiramente fictícias, por motivos ilusórios que elas mesmas forjaram no fundo de sua alma (...) Oh! Se as mulheres se convencessem do encantador que é uma pessoa de caráter amável, complacente, que tudo vê pelo melhor lado, que não se desanima por nenhum motivo ou dificuldade; se se convencessem disso não se encontraria uma que não procuraria seguir este exemplo” (tradução nossa).

passivo, de forma a garantir a harmonia no lar e na sociedade. Porém, a escritora admite que para a mulher demonstrar a felicidade, ela necessita trabalhar, o que já é um traço de ruptura da escritora. Soledad define desse modo as mulheres moralizadoras:

La mujer moralizadora es aquella que con sus virtudes y sanas obras da un ejemplo digno de ser seguido por los demás; las que han dedicado su tiempo y esfuerzos á educar, amparar, proteger y hacer el bien del prójimo; aquella cuyos escritos han llevado la idea de la necesidad de la moral evangélica y han transitado ellas mismas por el camino del bien, siendo un dechado en su conducta moral; aquella, de cualquier capa de la sociedad á que pertenezcan, que han sabido traducir las necesidades de su época en pro de la humanidad, ya sea con sus escritos, su obras ó su palabra. No hay ninguna mujer rica ó pobre, vieja ó joven, casada ó soltera, á quien no se le presente ocasión diariamente de hacer el bien con su palabra, sus acciones, sus modales, en fin con su ejemplo (SAMPER, 1895, p. 171-172)⁷⁴.

No que toca à seção da religião da referida revista, ela abordou os seguintes temas, conforme a figura 4: *Pensamientos de madama Seton*⁷⁵, *Sociedad imaculado corazón de María*, *Afonismo de la hermana Rosalia*, *Archi – confraternidad de las madres cristianas* e *Un día bien empleado*. Os cinco temas presentes nessa seção têm como objetivo central fortalecer a ação caridosa, a divulgação dos valores e crenças da religião católica e, também, o controle social por meio da religião. Estas questões são evidentes no seguinte excerto:

Llamamos la atención de las señoras católicas sobre las siguientes instrucciones que Su Eminencia el cardenal Monaco La Valleta, vicario de Su Santidad, ha publicado recientemente.

I. Que ellas (las señoras) no se propongan en su compostura sino fines honestos y legítimos que puedan hacer la acción, no solo permitida, sino también meritoria de la vida eterna, y nunca miras mundanas o de vanidad, como seria para atraer las miradas, humillar á las demás, sobrepujarlas y eclipsarlas.

II. Que pongan un extremado esmero en la modestia y decencia en su vestido, adorno principal de la mujer católica, y que nunca se permitan por no importa que motivo, ya sea del ejemplo de las unas, ya sea el hábito de las otras e la moda universal, admitir en su vestido la menor cosa que se oponga á éstas virtudes, temiendo presente siempre que á Dios y no al mundo es á quien tendrán que dar cuenta de sus acciones (SAMPER, 1878, p. 168)⁷⁶.

⁷⁴ “A mulher moralizadora é aquela que com suas virtudes e obras sãs dá um exemplo digno de ser seguido pelos demais; as que dedicaram seu tempo e esforço a educar, amparar, proteger e fazer o bem ao próximo; aquela cujos escritos levaram a ideia da necessidade da moral evangélica e transitaram, elas mesmas, pelo caminho do bem, sendo um modelo por sua conduta moral; aquela, de qualquer estrato da sociedade a que pertençam, que soube traduzir as necessidades da sua época em prol da humanidade, seja com seus escritos, suas obras ou sua palavra. Não há nenhuma mulher rica ou pobre, velha ou jovem, casada ou solteira, que não possua diariamente a ocasião de fazer o bem com sua palavra, suas ações, seus modos, enfim, com seu exemplo” (tradução nossa).

⁷⁵ É uma escritora inglesa com reconhecido destaque na comunidade católica do período.

⁷⁶ “Chamamos a atenção das senhoras católicas sobre as seguintes instruções que Sua Eminência, o cardeal Monaco La Valleta, vigário de Sua Santidade, publicou recentemente.

Entretanto, vale ressaltar que a escritora não segue à risca os preceitos da religião e da moral católica, que, dentre outros elementos, defendem que as mulheres deveriam se dedicar inteira e unicamente às tarefas domésticas. Com a influência das correntes filosóficas iluministas e o forte sentimento nacionalista de Soledad Acosta, observamos também fissuras/rupturas nesse pensamento conservador, colonialista e patriarcal, como veremos a seguir.

b) As influências do Iluminismo e da modernidade:

Soledad Acosta abraça as mudanças da modernidade e isso é notório quando usa algumas categorias típicas modernas, como “liberdade”, palavra recorrente em seus textos e que, como vimos, está presente como anagrama no pseudônimo Bertilda, nome que também utilizou para batizar sua primeira filha.

O desejo de liberdade é representativo do clima social, cultural e político do século XIX na América Latina, pois é o momento de constituição das nações latino-americanas como territórios independentes das metrópoles europeias. Por outro lado, a liberdade é um dos conceitos mais discutidos da modernidade, que está associado (embora não exclusivamente) à corrente teórica liberal, que formou as elites intelectuais da Europa e também de suas ex-Colônias. O liberalismo faz-se presente nos escritos de Soledad pela defesa da liberdade individual, do livre comércio, da propriedade privada e do Estado de direito⁷⁷.

Podemos afirmar que o liberalismo é uma tendência político-filosófica e econômica do século XIX que influencia fortemente os pensadores e as pensadoras da América Latina, como Nísia Floresta e Soledad Acosta, por proporcionar o debate sobre a igualdade de direitos entre os gêneros, democracia e progresso.

Não ignoramos que o liberalismo é uma corrente teórica estruturante do capitalismo e que, por esse motivo, é intrinsecamente contraditório, pois apresenta a retórica da liberdade mesmo sustentando, no plano da economia e da política, relações materiais assimétricas que negam a liberdade efetiva a setores sociais desprivilegiados. No

I. Que elas (as senhoras) não se proponham em sua compostura senão a fins honestos e legítimos que possam fazer a ação, não só permitida, mas também meritória da vida eterna, e nunca olhares mundanos ou de vaidade, como seria para atrair os olhares, humilhar as demais, sobrepor-se a elas e eclipsá-las.

II. Que ponham um extremado esmero na modéstia e decência em seu vestido, adorno principal da mulher católica, e que nunca se permitam, não importa o motivo, seja o exemplo de umas, seja o hábito de outras ou a moda universal, admitir em seu vestido a menor coisa que se oponha a estas virtudes, temendo sempre a Deus e não ao mundo, pois é a Ele que terão que dar conta de suas ações” (tradução nossa).

⁷⁷ Já abordamos a corrente liberal na seção em que tratamos das influências filosóficas de Nísia Floresta.

entanto, apesar desta consideração crítica, não podemos desconsiderar que o liberalismo foi a corrente teórica disponível no século XIX, que instrumentalizou muitos escritores, pensadores e políticos a romperem com as tradições colonialistas vigentes. Este foi o caso de Soledad, que se utilizou do arsenal categorial do liberalismo para defender os direitos das mulheres.

Com efeito, liberdade é um anseio que percorre todos os escritos de Soledad. Para ela, a mulher deveria ser livre para escrever, estudar, trabalhar, escolher seus maridos e ter uma vida pública. Os discursos filosóficos da modernidade, particularmente o liberalismo, respaldaram Soledad para enfrentar o debate da igualdade de direitos entre homens e mulheres, bem como sustentaram o seu fascínio pela razão e pelo método científico.

Aliás, a categoria “ciência” também se faz presente na Revista *Quincenal La Mujer*, principalmente, por seu particular interesse pela astronomia e pela higiene geral. A seção sobre ciência, no número 01 da Revista, do ano 1878, abordou dois temas: *Hechos curiosos en la ciencia astronomica*, que trata das descobertas sobre o sistema solar e a disposição dos planetas; *Elementos de Higiene General*, que trata sobre a saúde do corpo da mulher. Senão vejamos:

AHORA algunos años publicamos en un periódico extranjero la siguiente obra, que hoy reproducimos en La Mujer, la cual pensamos que podrá ser de alguna utilidad para nuestro bello sexo, que tanto necesita nociones de higiene para conservar la salud. Esta ciencia está muy descuidada entre nosotros, á pesar de que aquí, más que en ninguna parte, los ciudadanos necesitan conocerla, ya que los gobiernos jamás se ocupan en aquello que puede llevar la vida ó la muerte á las familias (SAMPER, 1878, p. 274)⁷⁸.

Este excerto expressa a preocupação de Soledad com a saúde das mulheres e com o processo de higienização, que ainda era muito incipiente no país colombiano. Porém, nem tudo que professava a modernidade era absorvido por nossa autora, pois a mesma não concordava com os argumentos biológicos e fisiológicos que tentavam comprovar a inferiorização e incapacidade mental das mulheres para participarem das

⁷⁸ “Há alguns anos publicamos em um periódico estrangeiro a seguinte obra, que hoje reproduzimos em La Mujer, a qual pensamos que poderá ser de alguma utilidade para nosso belo sexo que tanto necessita de noções de higiene para conservar a saúde. Essa ciência está muito descuidada entre nós, apesar de que aqui, mais que em qualquer outra parte, os cidadãos necessitam conhecê-la, já que os governos jamais se ocupam com aquilo que pode levar a vida ou a morte às famílias” (tradução nossa).

descobertas científicas e/ou de qualquer atividade que envolvesse trabalho mental e habilidade política.

Neste sentido, é ilustrativo da influência da modernidade sobre Soledad e da sua preocupação com a formação científica da mulher um ensaio de aproximadamente 500 páginas que escreveu com o nome “*La mujer en la sociedad moderna*”, de 1878. Trata-se de uma obra que identifica a presença de diversas mulheres envolvidas em muitas áreas do conhecimento e movimentos políticos. Esta obra contrapõe-se e denuncia o silenciamento das mulheres na história ocidental, bem como a sua exclusão no processo de construção social-cultural e política das sociedades modernas. Como afirma Soledad (1895, p.VII): “*Es cierto que la mujer moderna ha transitado por todas las veredas de la vida humana; que ha sabido dar ejemplos de virtud, de abnegación, de energía de carácter, de ciencia, de amor al arte, de patriotismo acrisolado, de heroísmo, etc*”⁷⁹.

O ensaio descreve personalidades femininas com destaque na história e que marcam grandes mudanças políticas e culturais no Ocidente, como a Revolução Francesa. Soledad Acosta relata a participação de quatro mulheres nesta Revolução, dentre as quais a Princesa Isabel, irmã de Luís XVI. Samper (1895) destaca na narração a presença da Princesa Isabel como um ponto de divisão entre o silêncio das mulheres e a manifestação pública, bem como sua importância para a manutenção da aristocracia, logo, como uma ameaça para a revolução, pois a mesma era vista com bons olhos pela população por sua dedicação à caridade e pelo desprendimento parcial para com as riquezas da coroa. Foi uma mulher que recusou o casamento e as formalidades da coroa francesa, refugiando-se na vida religiosa.

Esta obra narra sobre muitas outras mulheres, em diferentes lugares: França, Espanha, Portugal, Itália, Inglaterra, Rússia, Prússia, China, Estados Unidos, Brasil, Colômbia, Argentina, Peru, Chile e outros países. A autora faz um verdadeiro mapa de mulheres atuantes na história da humanidade e que são ignoradas, silenciadas e invisibilizadas no discurso histórico oficial.

⁷⁹ “É certo que a mulher moderna transitou por todas as veredas da virtude humana; que soube dar exemplos de virtude, de abnegação, de energia de caráter, de ciência, de amor à arte, de patriotismo acrisolado, de heroísmo etc” (tradução nossa).

A escritora afirma que as mulheres do século XIX têm uma importante função a cumprir na construção das nações, com suas atividades mentais e físicas. Para tanto, devem recusar a dependência total dos homens.

La misión de la mujer en nuestro siglo, repetiremos otra vez, no es la decruzarse de brazos y aguardar á que los hombres lo hagan todo. Tenemos una tarea que llevar á cabo, y toda mujer debe trabajar para hacer el bien á sus semejantes en la esfera que Dios la ha puesto. Ya no es permitido que una mujer se fastidie, porque quien trabaja no se fastidiará jamás, y todas, más ó menos, debernos ejercitar nuestras facultades mentales y físicas para cumplir con nuestra misión sobre la tierra (SAMPER, 1895, p. 138-139)⁸⁰.

Como podemos perceber neste excerto, Samper defende claramente a participação ativa e a visibilidade das mulheres na construção da sociedade. Defende, também, o trabalho e a produção científica feminina, o que é mais um traço da influência filosófica da Ilustração sobre nossa autora.

A postura de transgredir e questionar o conservadorismo e a estratificação dos gêneros deve-se, também, possivelmente, a uma identificação que a autora demonstra com relação ao romancista e dramaturgo Victor Hugo (1802-1885), como menciona Ordeñez (2004). Victor Hugo é conhecido como um literato a favor da liberdade, questionador das limitações do classicismo e da censura, uma das lideranças do movimento romântico na França. É autor de *“Notre Dame de Paris”* (1831), que é considerado o seu maior romance, ao lado de *“Os miseráveis”* (1862). Porém, o romance de Victor Hugo que teve grande circulação em Bogotá foi *“Hernani”* (1830), que inclusive é apresentado como o marco da hegemonia do romantismo francês. Victor Hugo exerceu muita influência na Colômbia e na América Latina como um todo, por seu caráter social romântico; é um escritor que carrega os ideais da Revolução Francesa e fundamenta um projeto político para a literatura que encontra receptividade nas novas nacionalidades da América, sendo por isso citado com frequência por Soledad Acosta (ORDEÑEZ, 2004).

Percebemos as influências de Victor Hugo nos romances escritos por Soledad Acosta, que em geral retratam mulheres que questionam a imposição dos valores

⁸⁰ “A missão da mulher em nosso século, repetiremos outra vez, não é a de descruzar os braços e aguardar que os homens façam tudo. Temos uma tarefa a levar a cabo, e toda mulher deve trabalhar para fazer o bem a seus semelhantes na esfera que Deus lhe colocou. Já não é permitido que uma mulher se chateie, porque quem trabalha não se chateará jamais, e todas, mais ou menos, devemos exercitar nossas faculdades mentais e físicas para cumprir nossa missão sobre a terra” (tradução nossa).

patriarcais bogotanos. Isso fica notório no romance “*Una holandesa en América*”, escrito em 1876, e que é uma obra literária que revela muitas questões binárias presentes na Colômbia e que são representativas na América Latina do século XIX como: civilização/barbárie, realismo/romantismo e papel masculino/feminino.

Samper (2006), neste romance, também subverte o tradicional papel social das mulheres, limitado ao matrimônio e à maternidade, bem como questiona a representação das mulheres “lindas” e “virgens”. No romance, Samper (2006) proporciona uma via histórica para a releitura da visão hegemônica sobre o gênero feminino, o que também é feito em outros romances que escreveu e que retratam a mulher por outros aspectos, como o psicológico: “*El corazón de la Mujer*”, “*Novelas psicológica y de costumbres*”, “*Novelas y cuadros de la vida Suramericana*”, “*Luz y Sombra*” e “*Dolores*”. Estes são romances e ensaios que retratam os costumes, valores, sentimentos-emoções femininas e histórias de seu país.

Outro romance que revela a influência de Victor Hugo é “*Dolores*”, publicado em “*Cuadros de la vida de una mujer*”, uma obra assinado por Aldebrán (pseudônimo de Soledad Acosta), publicada em um folhetim de *El Mensajero*, em 1867. É um romance que descreve a geografia bogotana, os costumes e as atividades sociais que são exercidas cotidianamente pela população em geral. Soledad Acosta, no romance, posiciona-se politicamente na defesa do governo liberal como sendo uma força política progressista que contribuiria para o desenvolvimento e o progresso da Colômbia. É um romance iniciado, não à toa, com um excerto de Victor Hugo, que retrata que a natureza é um drama assim como os personagens, ou seja, que a vida social não é estática, mas móvel, fluida, dinâmica, conflituosa, o que oferece espaço para o questionamento dos valores dominantes.

As influências das correntes do iluminismo em nossa autora são marcantes quando assume o sentimento de liberdade, especialmente, das mulheres. Esse sentimento também é inspirado pela escritora inglesa Mary Wollstonecraft (1759-1797), sobretudo por sua obra “*A Vindication of the rights of woman*” (SAMPER, 1895), que, como vimos, foi traduzida para o português por Nísia Floresta. Esta obra tem como fundamentação o desejo de liberdade, e em vários países da América Latina o livro é recebido como um alento para as escritoras progressistas, pois as permitiu articular uma argumentação mais crítica e fundamentada sobre a igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Soledad Acosta é também envolvida com as ideias abolicionistas (1895), o que pode ser notado quando cita o romance “*A cabana do pai Tomás*”, da escritora estadunidense Harriet Elizabeth Beecher Stowe, publicado em 1851, e que também influenciou Nísia Floresta, como já vimos. Trata-se de uma obra que relata o enfrentamento entre os negros e os senhores de engenho na busca de sua liberdade.

Nestes termos, podemos concluir que o liberalismo, como “filho” da modernidade, com seus ideias de igualdade, liberdade e razão, instrumentaliza Soledad para debater sobre os direitos das mulheres e as condições dos negros escravizados nos países da América Latina. Estas defesas são também influenciadas pela literatura, em particular pelo romantismo de Victor Hugo, pelo pré-feminismo de Mary Wollstonecraft e pelo abolicionismo de Harriet Elizabeth Beecher Stowe.

c) O nacionalismo como uma ruptura necessária:

O nacionalismo na obra de Soledad Acosta de Samper está relacionado à defesa da nação colombiana, assim como das outras nações latino-americanas, como territórios livres e independentes, que, pela via da autodeterminação, deveriam constituir-se como estados nacionais soberanos. Desse modo, como historiadora, Soledad preocupava-se em narrar não só as lutas independentistas, mas também em reconstruir o processo de colonização sobre a América Latina, inclusive dando destaque a “presenças históricas” pouco ou nada visibilizadas pela historiografia tradicional, como a participação das mulheres ou o valor sociocultural das populações nativas.

Entre novelas históricas, biografias e contos produzidos por Soledad, muitos dos seus escritos estão relacionados com a conquista da América do Sul. Nestes textos, ela elabora algumas críticas sobre a violência da colonização. A autora demonstra certa inquietação com a desvalorização dos costumes e das crenças indígenas, e discorda da teoria antropológica que considera os aborígenes americanos como inferiores. Vejamos:

La ciencia llamada antropología, la cual se ocupa del hombre y sobre todo del hombre prehistórico, ha avanzado tanto en los últimos años, que las historias escritas hace un cuarto de siglo se encuentran en extremo atrasadas, y sus conceptos acerca de los aborígenes americanos son ya erradas. Es preciso, pues, tratar de rehacer aquellas historias, fundándose en los nuevos descubrimientos que sobre la materia han hecho en los posteriores años los sabios americanistas (...) La historia del hombre primitivo de América se halla en los sepulcros que sin cesar se descubren en todas las zonas del Nuevo Mundo, y en mucho se parece á la de los primitivos habitantes de Europa y Asia. Los hombres europeos de aquellas edades cuya historia se ignora, pero cuyas costumbres se adivinan, eran muy semejantes en sus usos y supersticiones á las de los indígenas que

descubrieron y sojuzgan los conquistadores à fine del siglo XV en América (SAMPER, 1908, p. 03)⁸¹.

Como se observa no trecho acima, Soledad faz uma comparação entre indígenas da América do Sul e os “primitivos habitantes” da Europa, da Ásia e da Oceania, afirmando que são muito semelhantes nas superstições, na adoração de deuses e de pedras preciosas (SAMPER, 1908). Para a escritora, as semelhanças entre os costumes destes povos devem-se à existência de uma unidade na raça humana. Questiona, desse modo, em nosso entendimento, a ideia de “sub-raça” utilizada pelos conquistadores europeus para justificar a dominação que exerceram sobre povos considerados “inferiores”.

Muchos de aquellas supersticiones que señalan los conquistadores de América, olvidadas ya por los europeos como por los aborígenes del Nuevo Mundo, persisten hoy día entre las tribus salvajes que habitan la Oceanía y las numerales islas del Océano Pacífico. Y eso no por casualidad, sino clara y patentemente, con similitud tal, que se comprende que uno y otros pertenecían á la misma raza. Se ha dicho, con mucha razón, que la clave del problema etnográfico más importante – à saber: la unidad de la raza humana- si halla en América. Se encontrásemos una conexión patente entre América y el resto de la humanidad, dice un moderno historiador alemán, la unidad de la raza humana sería un hecho comprobado, que no podrían negarlo ni los más inveterados incrédulos (SAMPER, 1908, p. 04)⁸².

Consideramos que Soledad apresenta uma discreta crítica ao olhar de surpresa e estranhamento com que os conquistadores se relacionaram com os indígenas latino-americanos. Esta crítica também nos demonstra uma autora com autonomia e segurança para apresentar uma leitura própria sobre fatos históricos, não aceitando a versão oficial como algo dado e inquestionável.

⁸¹ “A ciência chamada antropologia, a qual se ocupa do homem e, sobretudo, do homem pré-histórico, avançou tanto nos últimos anos, que as histórias escritas há um quarto de século se encontram extremamente atrasadas, e suas concepções sobre os aborígenes americanos já são erradas. É preciso, pois, tratar de refazer aquelas histórias, fundando-se em novos descobrimentos feitos sobre a matéria nos anos posteriores por sábios americanistas (...) A história do homem primitivo da América encontra-se nos sepulcros que, sem parar, são descobertos em todas as zonas do Novo Mundo, e em muito se parece a dos primitivos habitantes da Europa e Ásia. Os homens europeus daquelas idades, cuja história se ignora, mas cujos costumes se adivinham, eram muito semelhantes em seus usos e superstições aos indígenas que descobriram e submeteram os conquistadores no fim do século XV na América” (tradução nossa).

⁸² “Muitas daquelas superstições que assinalam os conquistadores da América, já esquecidas pelos europeus e pelos aborígenes do Novo Mundo, persistem hoje em dia nas tribos selvagens que habitam a Oceania e numerosas ilhas do Oceano Pacífico. E isso não por casualidade, mas por clara e patente similitude, de modo que se compreende que uns e outros pertencem à mesma raça. Já se disse, com muita razão, que a chave do problema etnográfico mais importante – a saber, a unidade da raça humana – se encontra na América. Se encontrássemos uma conexão patente entre a América e o resto da humanidade, diz um moderno historiador alemão, a unidade da raça humana seria um fato comprovado, que não poderiam negar nem os mais inveterados incrédulos” (tradução nossa).

Em consequência, a autora dedica-se, em várias produções, a retratar o período colonial, e por meio destas narrativas podemos perceber algumas discordâncias em relação ao pensamento moderno dominante que se formava a partir do discurso civilizatório⁸³.

A autora escreveu sobre os conquistadores e a colonização de muitos países da América Latina. Em seu manuscrito “*Historia abreviada del Ecuador, Perú, Chile, Buenos Aires, Brasil*”, de 1870, demonstra um conhecimento histórico amplo do continente latino-americano, debatendo com propriedade as mudanças e/ou impactos da colonização. Nessa obra, a autora constrói de maneira cronológica o período de conquista e informa datas e acontecimentos significativos em cada país latino-americano, que podem ser observados no anexo 2⁸⁴.

Como já afirmamos, outra característica dos escritos historiográficos de Soledad Acosta, a respeito do processo de colonização e independência, é a constante presença das mulheres em suas narrativas. A autora escreveu sobre as esposas dos colonizadores num ensaio intitulado “*Las esposas de los conquistadores*”, escrito entre 1880 e 1900⁸⁵. Nessa obra, Samper (1880) conta a história da colonização utilizando o viés das mulheres, o que é bastante interessante, pois revela a importância que elas tiveram nesse processo. Esse escrito apresenta-se como inovador e singular, porque destaca as mulheres como participantes e personagens da história, desse modo desconstruindo a hegemonia masculina.

Escrever sobre as mulheres dos conquistadores demonstra que o tema “mulher” é uma reflexão constante para a autora e uma presença marcante em suas produções. A preocupação em evidenciar a existências das mulheres dos conquistadores é, no mínimo, uma opção política da escritora, que por meio da narrativa relata o comportamento e a influência destas mulheres. Esse ensaio não chegou a ser publicado, mas encontramos na Biblioteca Nacional de Colombia o manuscrito que pode ser consultado no anexo 03 desse trabalho.

Soledad também abordou o tema da participação política das mulheres em um contexto conflituoso de guerra civil na Colômbia, expressão do conflito político violento entre liberais e conservadores. Em uma carta, escrita em 1854 e intitulada *Soledad Acosta a las valientes bogotanas*⁸⁶, a autora convocou as mulheres de Bogotá para que também

⁸³ Como abordado na subseção 3.2 deste trabalho.

⁸⁴ Manuscrito *Historia abreviada del Ecuador, Perú, Chile, Buenos Aires, Brasil*.

⁸⁵ Ver anexo 3, Manuscrito *Las esposas de los conquistadores (1880-1900)*.

⁸⁶ Ver anexo 4 Carta Soledad Acosta a las valientes bogotanas.

tomassem posição diante do caos político instaurado na Colômbia, como expressa essa parte da carta: “*¡Compañeras! Corramos a las armas! Demos una lección a los que titulan la parte valente del jenero humano, mostrando que si podemos ser sumisas, también al bello sexo tiene valor i enerjia! (...) mujeres son las sabedoras de su patria!*” (SAMPER, 1854, p.01)⁸⁷.

A presença do nacionalismo em Soledad Acosta apresenta-se no grande esforço que a escritora demonstra ao retratar o processo de independência, especialmente, da Colômbia. Há uma característica peculiar em Soledad, que é a sua preferência por narrar os grandes acontecimentos da história colombiana, como a luta independentista, com foco em personagens com significativa relevância. Ou seja, constrói uma narrativa muito detalhista, apresentando o fluxo histórico por um caminho, se podemos dizer, individual, daí que tenha valorizado tanto as biografias de personagens importantes da época da independência, como expressam os títulos a seguir: “*El general José Sardá*” (1909), “*Biografía del General Joaquín Acosta*”(1900), “*Biografía del General Joaquín París*” (1888), para citar só estes. Todavia, são as obras “*20 de Julio 1810*”, publicada em 1909 e “*História de Colombia*”, publicada em 1908, que retratam de maneira aprofundada o desejo de liberdade tão presente nas lutas de independência.

O desejo de liberdade, como já vimos, é explícito em vários escritos de Samper, e isto tem a ver também com o nacionalismo presente em suas produções. No texto “*La revolución de la independencia en las colonias españolas de America*”, a autora entende a independência nos seguintes termos:

Una vez delineada con la mayor claridad que hemos podido como nació en las colonias hispano-americanas la idea de independizarse de España y los motivos que tuvieron para ello, entraremos á describir de qué manera se llevó á cabo la Revolución contra los peninsulares en todas ellas.

Debemos conocer á fondo la historia de estas nuestra hermanas; su historia hace parte de la nuestra, y tenemos el deber de fomentar la fraternidad entre todas ellas, fraternidad indispensable á nuestra existencia misma, utilísima en los tiempos presentes y provechosisima para lo futuro (SAMPER, 1909, p. 01)⁸⁸.

⁸⁷ “Companheiras! Corramos às armas! Vamos dar uma lição aos que se intitulam a parte valente do gênero humano, mostrando que se podemos ser submissas, também o belo sexo tem valor e energia! (...) mulheres são as sabedoras da sua pátria” (tradução nossa).

⁸⁸ “Uma vez delineada com a maior claridade possível como nasceu nas colônias hispano-americanas a ideia de se independizar da Espanha e os motivos que tiveram para isso, encontraremos a descobrir de que maneira se levou a cabo a Revolução contra os peninsulares em todas elas. Devemos conhecer a fundo a história dessas nossas irmãs; sua história faz parte da nossa, e temos o dever de fomentar a fraternidade entre todas elas, fraternidade indispensável à nossa existência mesma, utilíssima nos tempos presentes e proveitosíssima para o futuro” (tradução nossa).

Como se nota pelo excerto anterior, Samper (1909) reforça a importância de uma ação coletiva levada a cabo pelos territórios dominados pela Espanha, reconhece a necessidade da união e a identificação das mazelas e injustiças comuns partilhadas por eles. A escritora ressalta a necessidade de um conhecimento histórico profundo sobre as províncias exploradas, bem como a importância de se aprofundar o sentimento de fraternidade entre esses países para a garantia de suas existências, porque são:

Republicas pobladas por idénticas razas, mezcla de sangre española y americana, no es extraño que casi al mismo tiempo se les ocurriese conseguir una libertad de acción y un Gobierno propio, como hicieron los ingleses de Norte America, treinta años antes (SAMPER, 1909, p. 01-02)⁸⁹.

Segue afirmando o sentimento de liberdade que emanava no início daquele século, como consequência da luta e conquista de independência dos norte-americanos, mas destaca a singularidade das lutas de liberdade na América do Sul:

Un viento de libertad, una necesidad ardiente de independencia animaba todos los espíritus, hacia palpar todos los corazones de los hispanos americanos, desde los primeros años del siglo XIX. No era aquello solamente porque se desease imitar á los norteamericanos que se habían independizado del yugo del Rey de Inglaterra; era algo como una inspiración aparte de esto, como una intuición natural, una percepción profética de la misión que todo ciudadano debe ejercer con respecto á sus compatriotas, para procurarles y procurarse una vida noble, honorable, digna, la cual no puede tenerla un ser humano que carece de libertad. Los empleados que enviaba el Rey de España á regir las colonias americanas no obedecían á las leyes sino á su capricho, no les preocupaba el bien de los que gobernaban, sino el suyo propio. Por lo general las leyes escritas eran buenas, eran justas, pero aquellos que tenían la misión de interpretarlas, no eran siempre buenas, y rara vez justo (SAMPER, 1909, p. 04)⁹⁰.

A história da independência é um tema muito presente nas produções de Soledad, pois representa a necessidade imediata de um coletivo nacional e, por que não,

⁸⁹ “Repúblicas povoadas por idénticas raças, mezcla de sangue espanhol e americano. Não é estranho que quase ao mesmo tempo lhes tenha ocorrido conseguir uma liberdade de ação e um Governo próprio, como fizeram os ingleses da América do Norte, trinta anos antes” (tradução nossa).

⁹⁰ “Um vento de liberdade, uma necessidade ardente de independência animava todos os espíritos, fazia palpar todos os corações dos hispano-americanos, a partir dos primeiros anos do século XIX. Aquilo não era somente porque se desejava imitar aos norte-americanos que haviam se independizado do Rei da Inglaterra; à parte disso, era algo como uma inspiração, como uma intuição natural, uma percepção profética da missão que todo cidadão deve exercer com respeito a seus compatriotas, para buscar neles e em si mesmo uma vida nobre, honrável, digna, a qual não pode gozar um ser humano que carece de liberdade. Os empregados que enviava o Rei da Espanha a reger as colônias americanas não obedeciam as leis, senão a seus caprichos, não lhes preocupava o bem dos que governavam, senão a si próprio. Em geral, as leis escritas eram boas, eram justas, mas aqueles que tinham a missão de interpretá-las, não eram sempre bons, e, raramente eram justos” (tradução nossa).

continental. A autora reconhece a fragilidade da formação nacional, porém, ao mesmo tempo, reforça a conquista da autonomia dos novos países, para a superação de uma inferioridade imposta. Samper (1908), de maneira sutil, como é do seu perfil, questiona a padronização de raça e de nação conceituada por um historiador alemão (SAMPER, 1908), e defende a diferença da formação social e histórica das nações sul-americanas.

debemos indagar la causa de la marcha de una nación como la nuestra, la cual á veces parece torcerse y retroceder en su cariño hacia la civilización, de un país de índole tan compleja que nos sorprende repentinamente con sus raras acciones. Estos fenómenos, incomprensibles á primera vista, provienen de que la nación se compone de elementos contrarios y diversos; que el pueblo obedece á los impulsos ya de la índole salvaje ó servil que distinguía á las diferentes tribus de aborígenes, ó se deja llevar otras veces por el carácter caballeroso ó despótico de los conquistadores españoles llevaban en sus venas (SAMPER, 1908, p. 04)⁹¹.

Como percebemos, Soledad propõe que é necessário olhar para a formação das nações latino-americanas de maneira diferenciada, bem como evidencia as diferentes raças que formam a população desse continente. Por esse motivo, em nosso entendimento, ela evita a homogeneização de conceitos e/ou a legitimação do padrão europeu para determinar as nações e populações da América Latina.

A escrita de Soledad sugere interpretações variadas, devido o tipo de escrita que possui, isso é, narra a história de grandes acontecimentos por meio de romances literários, todos baseados em acontecimentos reais, mas instruindo o leitor de maneira divertida, como afirmou, associando “instrução” e “diversão”. Em suas palavras:

la América, bajo el punto de vista legendario y novelesco, sin faltar por eso á la verdad de los hechos en todo aquello que se relacione con la historia. Nuestra intención es divertir instruyendo é instruir divirtiendo, sin quitar nada á la verdad de los hechos, pues LA VERDAD tiene un encanto que no se puede reemplazar con sucesos imaginarios. No hay mayor mérito á los ojos del lector como el tener la seguridad de que aquello que le refieren sucedió; que los personaje que le presentan existieron real y positivamente, que vivieron como nosotros, pensando, sintiendo y sufriendo análogamente; que no son títeres más o menos bien inventados, cuyas cuerdas están en las manos del autor, sino seres humanos, regidos por la Providencia; que su suerte sólo es misteriosa aparentemente, puesto que hace parte, inconscientemente, del gran todo en que cada uno de nosotros tiene su papel en el mundo, y en donde somos incógnitas moléculas en

⁹¹ “Devemos indagar a causa da marcha de uma nação como a nossa, a qual às vezes parece torcer-se e retroceder em seu carinho rumo à civilização, de um país de índole tão complexa que nos surpreende repentinamente em suas estranhas ações. Esses fenômenos, incompreensíveis à primeira vista, provêm de que a nação se compõe de elementos contrários e diversos; que o povo obedece a impulsos da índole selvagem ou servil que distinguia as diferentes tribos de aborígenes, ou de se levar outras vezes pelo caráter cavalheiresco ou despótico que os conquistadores espanhóis levavam em suas veias” (tradução nossa).

la inmensa máquina de la civilización; la que , como el sol en el espacio, punto que debe existir, pero cuya posición y fin ignoramos, y que cada cual explica á su modo (1878, p. 08)⁹².

Como síntese desta subseção, concluímos que as bases que formam o pensamento de Soledad Acosta são verdadeiras expressões do contraditório, pois a autora, ao mesmo tempo em que discorda do padrão que inferioriza a mulher diante da religião e da ciência, ela apresenta sempre a mulher como um tema que atravessa seus pensamentos. A maneira que Soledad escolheu para discutir e apresentar essas mulheres é no sentido positivo, mostrando que são capazes de realizar qualquer atividade física e mental, contrariando o discurso da incapacidade. Da mesma forma, quando defende a autonomia nacional colombiana e o diferencial latino-americano, apresenta rupturas necessárias para o avanço da construção do estado-nação, para o progresso de seu país e a construção autônoma de uma cultura latina.

Podemos afirmar que a questão feminina é central nos debates de nossa autora. Os dogmas da religião católica não impedem a escritora de propor, para as mulheres, uma educação mais voltada para o trabalho e a formação científica. Defende que uma nação livre e próspera necessita valorizar as mulheres, bem como as correntes teóricas, antropológicas e políticas necessitam considerar a mulher como sujeito ativo na construção do pensamento.

A autora, em todos os eixos temáticos que ressaltamos essa subseção, é atravessada por duas grandes categorias que serão abordadas a seguir, que são *educação* e *mulheres*. Entendemos que estes são os focos do trabalho intelectual de nossa escritora, por abordar os costumes, os modos de vida, a história da América Latina, os valores indígenas e os que são mesclados⁹³ e a presença das mulheres na história da modernidade ocidental.

⁹² “a América, sob o ponto de vista lendário e novelesco, sem faltar por isso a verdade dos fatos em tudo aquilo que se relacione com a história. Nossa intenção é divertir instruindo e instruir divertindo, sem tirar nada à verdade dos fatos, pois A VERDADE tem um encanto que não se pode substituir com eventos imaginários. Não há maior mérito aos olhos do leitor como o de ter a segurança de que aquilo que lhe dizem, aconteceu, que os personagens que lhe apresentam existiram real e positivamente, que viveram como nós, pensando, sentindo e sofrendo, analogamente; que não são títeres mais ou menos bem inventados, cujas cordas estão nas mãos do autor, mas seres humanos, regidos pela Providência; que sua sorte só é misteriosa aparentemente, uma vez que faz parte, inconscientemente, do grande todo no qual cada um de nós tem seu papel no mundo, e onde somos incógnitas moléculas na imensa máquina da civilização; a que, como o Sol no espaço, ponto que deve existir, mas cuja posição e fim ignoramos, e que cada um explica a seu modo” (tradução nossa).

⁹³ O termo mesclado está muito presente nos escritos de Soledad Acosta, e ela o utiliza para se referir ao resultado da mistura entre a cultura indígena e a cultura espanhola.

5.3. EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA DA MULHER

A educação das mulheres e a questão da pátria são temas muito presentes nas obras de Soledad Acosta. A ideia de educação que se depreende das obras da escritora está relacionada à importância da formação intelectual e profissional das mulheres, ou seja, uma educação integral e igualitária, vinculada à convicção de que as mulheres são capazes de exercer qualquer atividade profissional e intelectual.

Defender a educação para as mulheres em pleno século XIX era no mínimo difícil, pois é um período marcado pelo conservadorismo, autoritarismo, racismo e por hierarquias de todo tipo, que determinavam as relações desiguais entre homens e mulheres, brancos e negros, ricos e pobres, europeus e indígenas. Assim, o século XIX é um período de aprofundamento da estratificação, mas também um período de resistência e de conquista de liberdade, seja para mulheres, seja para os negros, pois é um século marcado pela abolição da escravatura.

Na Colômbia, a abolição acontece por volta de 1821, e o país estava marcado com uma alta taxa de analfabetismo, concentrado entre negros e mulheres (SAMPER, 1909). Diante disso, ela questionava: como um país poderia se considerar progressista, mantendo uma educação restrita e com pouca instrução científica para as mulheres? Que progresso seria possível para as recentes nações latino-americanas, se a maioria das mulheres mal sabia ler e escrever? (SAMPER, 2004).

A educação é um processo que promoveu a consistência necessária para problematizar e construir estratégias para a inclusão das mulheres na construção do conhecimento e da história latino-americana. A Colômbia é um país marcado pelos conflitos políticos internos que, de alguma forma, retardaram o desenvolvimento social, econômico e industrial do país. A reforma educacional, que instituiu o ensino primário, só foi possível depois da reconfiguração político-administrativa realizada no governo liberal de Santander, que procurou organizar os Estados Unidos da Colômbia (REY, 2015).

Em 1874, Rey (2015) afirma que a inauguração simultânea de Escolas Normais para mulheres e Escolas Normais para instrutoras representou um espaço de trabalho fora do lar e das responsabilidades maternas. A formação de instrutoras colombianas para fortalecer o exercício do magistério foi uma grande conquista das mulheres, porém, o interesse nessa formação, por parte do governo e da igreja católica, deveu-se ao

entendimento, ainda patriarcal, de que o magistério para a formação primária deveria ser exercido por mulheres, por ser uma extensão das atividades domésticas e de suporte moral.

Entretanto, as Escolas Normais para as mulheres, criadas pelo decreto de número 356, em 27 de agosto de 1874 (REY, 2015) era uma conquista para o país, para as mulheres e o avanço educacional, tendo sido possível somente como a ascensão do governo liberal, que tinha como bandeira de luta a liberdade e o progresso do país. A abertura destas escolas significou, em consequência, o afastamento em relação à política conservadora, que não aceitava as mudanças econômicas, o progresso, a materialização da ciência moderna e da instrução para mulheres.

O que queremos dizer é que pensar a educação para as mulheres colombianas só foi possível com o governo liberal radical do qual fazia parte José María Samper, em meados de 1860, que promoveu o debate sobre o direito à instrução para mulheres. Esse posicionamento contrapunha-se à política do governo conservador anterior, que não acreditava na capacidade racional das mulheres e, por isso, as limitava em uma educação meramente doméstica.

O governo radical liberal iniciou um investimento em formação de escolas normais para formação de professoras que tomou conta de toda a Colômbia. A formação mais científica oferecida às mulheres proporcionou o alargamento dos debates sobre a igualdade de gênero e sobre o direito de exercerem qualquer profissão. Neste debate, Soledad Acosta exerce notável influência, tendo defendido com clareza e absoluta centralidade o argumento de que as mulheres são capazes de realizar trabalhos intelectuais e profissionais dos mais complexos, de forma igual aos homens. A autora defende claramente que a mulher deve lutar para:

la vida de la mujer no consiste sino en secreta y caladas luchas desde que tiene uso de razón: luchar para vencer los males que la rodean; luchar para comprender la vida; luchar para instruirse; luchar para resignarse á su suerte; luchar para domar sus naturales inclinaciones...Y hoy día, sobre todo, debemos luchar sin tregua ni descanso para no dejarnos arrastrar por la florida y amena vía que nos indican los autores de las obras corruptoras y perniciosas que inundan nuestra sociedad. Debemos á todo trance huir de aquellas falsas ideas con que algunos hombres nos quieren degradar y envilecer, halagando las vanidades propias del sexo femenino, lisonjeando las malas inclinaciones inherentes a la naturaleza humana, y procurando ensalzar aparentemente a la mujer para

dominarla y corromper su espíritu con ideas erróneas y culpables principios (SAMPER, 1878, p. 03)⁹⁴.

Autora discorda que a mulher seja reduzida à sua beleza e bondade e que deveria aceitar tudo com benevolência e passividade. Soledad Acosta incentiva as mulheres a lutar por sua vida, lutar por sua educação e por sua existência com dignidade, lutar para não ser reduzida à condição de objeto, que ocupa o espaço de esposa e que apenas embeleza a casa. São sérias e fortes as críticas que a escritora apresenta sobre o conceito reduzido e indigno de mulher. Por outro lado, Soledad reconhece o quão difícil é a superação do estado de inferiorização que é imposto às mulheres.

Es verdad que la mujer acepta con gusto los servicios de los que ama; entregarles nuestra responsabilidad y recibir la protección de los que son dueños de nuestros afectos, es una dicha. Pero no siempre tendremos á nuestro lado á un padre, á un marido, á un hermano que nos proteja con gusto, y muy frecuentemente llega la hora en que debemos depender de nosotras mismas y nos encontramos incapaces para hacerlo. Desde la infancia la mujer ha aprendido que es impropio y poco femenino estar al corriente de ciertos negocios y saber dirigirse por sí sola; pero cuan satisfactorio no es poder hacer lo que hay que hacer en muchos casos, sin tener que quitar el tiempo á los hombres y á veces sentirse humilladas, al comprender la incapacidad é inutilidad de una educación que no conduce á nada, y que sería perfecta si fuéramos siempre bellas, siempre jóvenes y siempre rodeadas de parientes (SAMPER, 1878, p.17)⁹⁵.

A autora segue descrevendo todo o contexto social e a situação de submetimento das mulheres que se encontravam naquele período. O trabalho como mãe,

⁹⁴ “a vida da mulher não consiste senão em secreta e caladas lutas desde que começa a fazer uso da razão: lutar para vencer os males que a rodeiam; lutar para compreender a vida; lutar para instruir-se; lutar para resignar-se à sua sorte; lutar para domar suas naturais inclinações... E hoje em dia, sobretudo, devemos lutar sem trégua nem descanso para não nos deixar arrastar pela florida e amena via que nos indicam os autores das obras corruptoras e perniciosas que inundam nossa sociedade. Devemos a todo instante fugir daquelas falsas ideias com que alguns homens nos querem degradar e nos tornar vilões, bajulando as vaidades próprias do sexo feminino, lisonjeando as más inclinações inerentes à natureza humana, e procurando exaltar aparentemente a mulher para a dominar e corromper seu espírito com ideias errôneas e princípios culpáveis” (tradução nossa).

⁹⁵ “É verdade que a mulher aceita com gosto os serviços dos que ama; entregar-lhes nossa responsabilidade e receber a proteção dos que são donos dos nossos afeitos é uma graça. Mas nem sempre teremos a nosso lado um pai, um marido, um irmão que nos proteja com gosto, e muito frequentemente chega a hora em que devemos depender de nós mesmas e nos encontramos incapazes para fazê-lo. Desde a infância, a mulher aprendeu que é impróprio e pouco feminino estar a frente de certos negócios e saber conduzir sua vida por si só; mas quão satisfatório não é poder fazer o deve ser feito em muitos casos, sem ter que tomar o tempo dos homens e às vezes sentir-se humilhadas, ao compreender a incapacidade e inutilidade de uma educação que não conduz a nada, e que seria perfeita se fôssemos sempre belas, sempre jovens e sempre rodeadas de parentes” (tradução nossa).

esposa, donas de casa era visto como sinônimo de uma boa mulher. Soledad Acosta descreve os costumes e comportamentos que eram ensinados como um padrão a ser seguido pelas mulheres. Depois de retratar a condição das mulheres, a autora resume incentivando-as a uma tomada de atitude.

Para resumir lo que hemos dicho, en pocas palabras, diremos que es preciso que una mujer sea ante todo mujer de consciencia en toda carrera que escoja, y que una vez que haya tomado una resolución, después de meditarla bien, nunca vacile en el camino que ha tomado, no se desaliente, ni piense que mejor hubiera sido no hacerlo. Dios protege al que lleva su cruz con resignación y buena voluntad, y este pensamiento debe consolarla de todo (SAMPER, 1878, p. 20)⁹⁶.

A educação é um dos caminhos para fortalecer a mulher a assumir um lugar de destaque na sociedade e construir alternativas para a superação do seu estado de submissão. Um grande número de mulheres, na Colômbia, era considerado analfabeto, mesmo entre as mulheres de classe favorecida (SAMPER, 1854). Talvez por esse motivo que pensar a educação para as mulheres tenha sido um desafio para a escritora, pensar em uma educação que possibilitasse autonomia e independência, uma educação que pudesse favorecer a liberdade da tutela dos homens. Para as mulheres, o que era reservado como segurança e conquista se resumia a um bom e valoroso casamento, e isso seria recompensado por seu bom comportamento.

Enfim, eram educadas para serem boas esposas e mulheres que não causassem problemas e/ou questionamentos da ordem social estabelecida. A obediência era uma virtude moral que deveria ser incentivada na educação das mulheres. A autora assume uma posição discordante, pois o seu grande questionamento era a exclusividade do matrimônio na vida das mulheres, como se este fosse o propósito máximo da existência feminina.

Muchos son los motivos para que la mujer incauta vea el matrimonio como la mayor dicha que la puede proporcionar el mundo. Generalmente se educa á las niñas sin enseñarlas el sentido práctico de la vida verdadera. Se las hace creer, por ejemplo, que la virtud obtiene siempre su recompensa en esto mundo; se las refieren cuentos en los cuales los niños tontos son siempre desgraciados, y los que se manejan bien obtienen toda especie de recompensas terrenales. Esta errónea educación conduce á la desilusión y á la desgracia; y en breve se las verá disgustadas, irritadas y aun desesperadas (...) en esto son cómplices la sociedad

⁹⁶ “Para resumir o que dissemos, em poucas palavras, diremos que é preciso que uma mulher seja, antes de tudo, uma mulher consciente em toda carreira que escolha, e uma vez que tenha tomado uma resolução, depois de meditar bem, nunca vacile no caminho tomado, que não se desanime, nem pense que melhor teria sido não tomá-lo. Deus protege ao que leva sua cruz com resignação e boa vontade e este pensamento deve consolá-la de tudo” (tradução nossa).

entera, los establecimiento de educación y la familia misma; en todas partes se comete la imprudencia de mostrar á la señorita el matrimonio como la recompensa de una brillante educación (SAMPER, 1878, p.153)⁹⁷.

Samper (1878) entendia que a função da mulher não poderia ser limitada ao matrimônio ou a pequenas recompensas materiais. Era preciso pensar a mulher como sujeito capaz do desenvolvimento intelectual e, neste sentido, faz um apelo em sua revista para as autoridades governamentais.

a los Directores de la Instrucción pública y á los padres de familia que tengan alguna influencia en las altas regiones gubernativas, para que escuchen la voz de *La Mujer*; asegurándoles que ella es la intérprete de los sentimientos de casi todas las mujeres de todos los matices políticos, las cuales piden, imploran, suplican que se haga un esfuerzo para reformar aunque sea poco a poco, la instrucción pública en este Estado (SAMPER, 1878, p.124)⁹⁸.

E segue afirmando que era urgente a reforma educacional, inclusive, exigindo escolas profissionais para todas as classes sociais.

Apelamos al buen sentido de nuestros Gobiernos, y pedimos, en nombre de la MUJER COLOMBIANA, que se medite seriamente en este asunto, y que se procure poner pronto remedio al erróneo sistema de educación de las clases pobres. El Gobierno es un segundo padre del pueblo, y éste tiene el derecho de exigir de él que no solamente le dé una vida intelectual, abriéndole las fuentes de la ciencia, sino que tiene el DEBER de darle los medios de subsistir honradamente, enseñándole industrias y procurándole ocupación lucrativa, benéfica y meritoria. [...] ¿Queréis honrar la memoria de los próceres? Dad una educación útil á sus descendientes. Abrid escuelas profesionales, no de artes de adorno, sino de utilidad; plantead talleres en donde puedan aprender los pobres un oficio, y habréis merecido más de la patria que con todos los discursos de ordenanza (SAMPER, 1878, p. 19)⁹⁹.

⁹⁷ “Muitos são os motivos para que a mulher incauta veja o matrimônio como a maior felicidade que o mundo pode lhe proporcionar. Geralmente se educa as meninas sem lhes ensinar o sentido prático da vida verdadeira. Se lhes faz crer, por exemplo, que a virtude obtém sempre sua recompensa neste mundo; referem-se contos nos quais os meninos tontos são sempre desgraçados, e os que se viram bem na vida obtêm toda espécie de recompensas terrenas. Esta errônea educação conduz à desilusão e à desgraça; e em breve as veremos desgostosas, irritadas e ainda desesperadas (...) nisto são cúmplices a sociedade inteira, os estabelecimentos de educação e a família mesma; em todas as partes se comete a imprudência de mostrar à senhorita o matrimônio como a recompensa de uma brilhante educação” (tradução nossa).

⁹⁸ “aos Directores da Instrução pública e aos pais de família que tenham alguma influência nas altas regiões governamentais, para que escutem a voz de *A Mulher*; assegurando-lhes que ela é a intérprete dos sentimentos de quase todas as mulheres de todos os matizes políticos, os quais pedem, imploram, suplicam que se faça um esforço para reformar, nem que seja um pouco, a instrução pública neste Estado” (tradução nossa).

⁹⁹ “Apelamos ao bom senso de nossos Governos, e pedimos, em nome da MULHER COLOMBIANA, que medite seriamente sobre este assunto, e que procure um remédio rápido ao errôneo sistema de educação das

Para a autora, a educação deveria atender a todas as mulheres, pobres e ricas, uma educação que oferecesse a aprendizagem de um ofício e que a permitisse viver com liberdade. Em sintonia com o pensamento independentista de sua época, considerava que o discurso da liberdade e do progresso deveria estar aliado à prática e garantia do direito à educação dos excluídos socialmente, como as mulheres. Mas não se tratava da educação doméstica que ensinava as mulheres a somente bordar, coser e cozinhar. Soledad defendida uma educação para a autonomia das mulheres, pautada nas mesmas diretrizes intelectuais da educação dos homens.

Soledad Acosta via na educação um caminho para a liberdade, para a independência e uma vida respeitada para as mulheres colombianas. O desenvolvimento da nação, segundo Samper (1878), dependia do avanço intelectual das mulheres. É neste sentido que a revista *La Mujer* é dedicada às mulheres colombianas, no intuito de incentivar o gosto pela literatura, pelos estudos e pela busca por uma carreira. Samper (1891) deixa isso evidente em seus agradecimentos quando termina o periódico no artigo “*La Mujer ha concluido su carrera*”¹⁰⁰.

Con la presente entrega de *La Mujer* concluirá el primer semestre del tercer año de la Revista. Damos las más expresivas gracias á los suscritores que nos han favorecido con su apoyo y acogido con benevolencia, y nos despedimos de ellos por algún tiempo (...) Cuando en septiembre de 1878 emprendimos la tarea de fundar un periódico destinado particularmente á la mujer colombiana, nuestra intención era, en cuanto estuviera á nuestro alcance, procurar aconsejarla, instruirla, defender sus derechos y entretenerla. Nos proponíamos además recibir con gratitud las producciones que nos enviaron las ya conocidas escritoras colombianas que nos quisieran ayudar, y al mismo tiempo, que *La Mujer* fuera un campo abierto á los nacientes ingenios femeninos para estimularlos en el camino de la buena y sana literatura (SAMPER, 1891, p. 285)¹⁰¹.

classes pobres. O Governo é um segundo pai do povo, e este tem o direito de exigir que aquele não somente lhe dê uma vida intelectual, abrindo-lhe as fontes da ciência, mas também tem o DEVER de lhe dar os meios de subsistir honradamente, ensinando-lhe indústrias e procurando-lhe ocupação lucrativa, benéfica e meritória [...] Queres honrar a memória dos próceres? Dê-lhe uma educação útil aos seus descendentes. Abra escolas profissionais, não dê artes de adorno, mas de utilidade; proponha oficinas onde os pobres possam aprender um ofício, e terá um reconhecimento da pátria maior que todos os discursos de ordenança” (tradução nossa).

¹⁰⁰ Artigo completo no Anexo 5: *La Mujer há concluído su carrera*.

¹⁰¹ “Com a presente entrega de *La Mujer*, concluirá o primeiro semestre do terceiro ano da Revista. Damos os mais expressivos agradecimentos aos subscritores que nos favoreceram com seu apoio e nos acolheram com benevolência, e nos despedimos deles por algum tempo (...) Quando, em setembro de 1878, empreendemos a tarefa de fundar um periódico destinado particularmente à mulher colombiana, nossa intenção era, na medida em que estivesse ao nosso alcance, procurar aconselhá-la, instruí-la, defender seus direitos e entretê-la. Nos propusemos, além disso, receber com gratidão as produções que nos enviaram as já conhecidas escritoras colombianas que nos quiseram ajudar e, ao mesmo tempo, que *La Mujer* fosse um campo aberto aos nascentes engenhos femininos que para estimulá-los no caminho da boa e da sã literatura” (tradução nossa).

Para a escritora, a mulher do século XIX, apesar da cultura de opressão, conseguia transitar por todas as atividades humanas, sendo exemplo em todas as áreas do conhecimento, como ciência, arte, patriotismo, heroísmo e outros. Para tanto, bastava que tivessem acesso à uma educação sólida, sendo este o caminho para o desenvolvimento das mulheres. Ressaltava, de todo modo, que a educação não deveria masculinizar das mulheres, tornando-as “homens de saia”, como bem expressa neste excerto: “*El buen gusto y la instruccion sólida son el fondo de la educacion de las mujeres, sin que por eso se hagan masculinas y pretensiosas*” (SAMPER, 1895, p. 152)¹⁰².

A estrutura da educação oferecida para as mulheres na Escola Normal era seguida com rigorosidade, o que favorecia para um bom e acelerado desenvolvimento das mulheres colombianas. A escritora relatava a atuação das escolas em seu periódico *La Mujer*. Os conhecimentos que eram oferecidos perpassavam por escrituras, contabilidades, canto, pedagogia teórica, geografia, caligrafia, história natural, história pátria, cosmografia, legislação e higiene. Eram disciplinas que possibilitavam maior instrução para as mulheres e melhor formação técnica para assumirem atividades de instrutoras ou até mesmo para buscar outras profissões.

Director de la Instrucción pública, hemos notados ciertas disposiciones del reglamento, que se obedece, sin duda al pie de la letra en la Escuela normal de Institutoras. Todas las horas del día se emplean en los siguientes estudios: escritura, contabilidad, canto, pedagogía teórica, lectura, geografía, calistenia, historia patria, cosmografía, historia natural, legislación, higiene (SAMPER, 1878, p. 123)¹⁰³.

No levantamento das obras de Soledad Acosta não encontramos nenhuma obra mais sistemática sobre a estruturação de um sistema educacional. Ela também não chegou a fundar nenhuma escola, como aconteceu com Nísia. Mas era reconhecida como uma intelectual que pensava sobre educação e educação das mulheres, a ponto de ter sido escolhida como representante da educação da América Latina no *Congreso Pedagógico Hispano-Lusitano-Americano*, reunido em Madrid, em 1892.

¹⁰² “O bom gosto e a instrução sólida são o fundo da educação das mulheres, sem que por isso se tornem masculinas e pretensiosas” (tradução nossa).

¹⁰³ “Diretor da Instrução pública, notamos certas disposições do regulamento, que se obedece, sem dúvida ao pé da letra na Escola Normal de Instrutoras. Todas as horas do dia se empregam nos seguintes estudos: escritura, contabilidade, canto, pedagogia teórica, leitura, geografia, calistenia, história pátria, cosmografia, história natural, legislação, higiene” (tradução nossa).

No final do século XIX, a autora reconhece os grandes avanços educacionais conquistados na Colômbia e especialmente na educação das mulheres, não só com o fortalecimento das Escolas Normais, mas também com criações de academias de música para meninas, escolas de medicina e de telegrafia, que são consideradas por ela como extensos horizontes para as mulheres.

En Colombia, por ejemplo, se da una educación bastante adelantada en las escuelas normales a las señoritas que después son maestras de escuela para niños de uno u otro sexo, y se ha observado que en las escuelas de primeras letras superan en mucho a los hombres en instrucción, orden, comportamiento, etc. En Bogotá hay una Academia de música para niñas, de la cual han salido maestras de primer orden; y hubo en años pasados otra de dibujo y pintura en que el sexo femenino no se quedó atrás de lo llevado a cabo por los jóvenes. De la escuela de telegrafía regida por una señora consagrada a esa enseñanza, han resultado empleadas muy notables que sirven al gobierno en gran número de oficinas de la República. En la Escuela de medicina de Bogotá se ha dado entrada a señoritas que asisten a las clases con los estudiantes y son altamente respetadas por ellos. Se abre, pues, un horizonte más extenso a las aspiraciones de la mujer en Colombia y en otras naciones hispanoamericanas (SAMPÉR, 1895, 03-04)¹⁰⁴.

É perceptível nos escritos de Soledad Acosta o esforço em demonstrar, por meio de exemplos, que as mulheres são capazes de contribuir com o crescimento da sociedade. No excerto acima, afirma que a mulher colombiana começa a ocupar espaços de formação acadêmica, que antes eram destinados somente para homens, como a escola de medicina.

Apesar de ter a religião muito presente em sua vida e formação, seguindo a tradição católica predominante em Bogotá e em toda a América Latina, a autora subverte aos poucos o conservadorismo religioso associado ao pensamento pedagógico hegemônico, propondo uma educação mais ampla e igualitária para homens e mulheres, sem jamais perder de vista a particularidade do contexto latino-americano, porque também recusava o transplante de experiências educacionais da Europa para a Colômbia.

¹⁰⁴ “Na Colômbia, por exemplo, se dá uma educação bastante adiantada nas escolas normais às senhoritas que depois são professoras de escola para crianças de um ou outro sexo, e se observou que as escolas de primeiras letras superam em muito aos homens em instrução, ordem, comportamento etc. Em Bogotá existe uma Academia de música para meninas, da qual saíram professoras de primeira ordem; e houve em anos passados outra de desenho e pintura no qual o sexo feminino não ficou atrás do levado a cabo pelos jovens. Da escola de telegrafia regida por uma senhora consagrada a esse ensino, resultaram empregadas muitas notáveis que servem ao governo em grande número de escritórios da República. Na Escola de medicina de Bogotá entraram senhoritas que assistem a aulas com os estudantes e são altamente respeitadas por eles. Abre-se, pois, um horizonte mais extenso às aspirações da mulher na Colômbia e em outras nações hispano-americanas” (tradução nossa).

En los países hispanoamericanos las costumbres son tan diferentes de las francesas, alamanas e inglesas que es preciso que el sistema de educación sea adecuado a sus necesidades Morales y los elementos físicos de que dispone. Así como sería una empresa a absurda edificar en la helada Siberia una ciudad cuya construcción fuera propia sólo para los ardientes climas de la India, así sería locura procurar aclimataren Hispanoamérica sistemas de educación que sólo han tenido bueno resultado en Alemania, en Suiza, en Inglaterra.

Todas las naciones no se encuentran, aunque lo parezca en la superficie, igualmente maduras para recibir la misma educación: su situación geográfica, su historia, su sistema de Gobierno, sus costumbres, las fuerzas físicas y morales de los individuos que las componen, todo en ellas es diferente; y se necesitaría una gran perspicacia y conocimiento íntimo de todas las capas sociales que componen la población de cada país¹⁰⁵ (SAMPER, 1892, p.170).

Defendia, igualmente, uma educação que respeitasse os costumes culturais, as diferenças geográficas (clima, vegetação, aspectos físicos e outros) e históricas. Em seu pensamento pedagógico, há uma defesa do planejamento educacional, que, segundo ela, deveria ser construído com base em “íntimo” conhecimento local, respeitando as diversidades regionais.

Aún mayor delicadeza demanda el sistema de enseñanza que se debe dar a la mujer español y americana. Para dar fuerza, valor y emulación a las mujeres cuyas madres y abuelas han carecido casi por completo de educación, en mi humilde concepto creo que debería empezarse por probarles que no carecen de inteligencia y que a todas luces son capaces de comprender lo que se les quiera enseñar con la misma claridad que los comprenden los varones. Además se les debería señalar con ejemplos vivos y patentes, dado que, en el presente siglo al menos, muchísimas mujeres han alcanzado honores, y distingúidose en todas las profesiones a las cuales se han dedicado con perseverancia y ánimo esforzado; debería demostrárseles que si hasta ahora las de raza española son tímidas y apocadas en las cosas que atañen al espíritu, la culpa no es de su inteligencia sino de la insuficiente educación que se les ha dado (SAMPER, 1892, p.170)¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Nos países hispano-americanos, os costumes são tão diferentes dos de franceses, alemães e ingleses, que é preciso que o sistema de educação seja adequado às suas necessidades morais e aos elementos físicos de que dispõem. Assim como seria absurdo edificar na gelada Sibéria uma cidade cuja construção fosse apropriada somente para os ardentes climas da Índia, também seria loucura procurar aclimatar na América hispânica sistemas de educação que só tiveram bons resultados na Alemanha, na Suíça, na Inglaterra.

Todas as nações não se encontram, ainda que pareçam à superfície, igualmente maduras para receber a mesma educação: sua situação geográfica, sua história, seu sistema de Governo, seus costumes, as forças físicas e morais dos indivíduos que as compõem, tudo nelas é diferente; e seria necessária uma grande perspicácia e conhecimento íntimo de todas as capas sociais que compõem a população de cada país”.

¹⁰⁶ “Ainda maior delicadeza demanda o sistema de ensino que se deve dar à mulher espanhola e americana. Para dar força, valor e emulação às mulheres cujas mães e avós careceram quase por completo de educação, em meu humilde conceito, creio que se deveria começar por mostrá-las que não carecem de inteligência e que todas são capazes de compreender o que quer que lhes seja ensinado com a mesma claridade que compreendem os homens. Ademais, dever-se-ia assinalar com exemplos vivos e patentes, dado que, pelo menos no presente século, muitíssimas mulheres alcançaram honras, destacando-se em todas as profissões para as quais se dedicaram com perseverança e ânimo esforçado; dever-se-ia demonstrá-las que se até agora as mulheres de raça espanhola são tímidas e apequenadas nas coisas que dizem respeito ao espírito, a culpa não é de sua inteligência, mas da insuficiente educação que lhes foi dada”.

Pelo exposto, consideramos Soledad Acosta como uma precursora do debate latino-americano sobre o direito das mulheres à educação. Mais do que isso, defendia o lugar estratégico da formação intelectual e profissional para o progresso da nação colombiana e, conseqüentemente, para o seu fortalecimento como país livre e independente.

6. A EDUCAÇÃO PARA MULHERES LATINO-AMERICANAS E OS PROCESSOS DE DESCOLONIZAÇÃO DA AMÉRICA LATINA: DIÁLOGO ENTRE NÍSIA FLORESTA E SOLEDAD ACOSTA DE SAMPER

Talvez hoje escreverei deste âmago profundo. Enquanto tateio as palavras e uma voz para falar do escrever, olho para minha mão escura, segurando a caneta, e penso em você a milhas de distância segurando sua caneta. Você não está sozinha. Caneta, sinto-me como em casa em sua tinta, dando uma pirueta, misturando as teias, deixando minha assinatura nos vidros da janela. Caneta, como pude alguma vez ter medo de você? Você não tem casa, mas é sua impetuosidade que me deixa apaixonada. Tenho que me livrar de você quando começar a ser previsível, quando parar de perseguir diabinhos. Quanto mais você me supera, caneta, mais eu a amo. É quando estou cansada, ou quando tomei muita cafeína ou vinho que você ultrapassada minhas defesas e digo mais do que pretendia. Você me surpreende, me choca quando revela alguma parte de mim que mantive em segredo de mim mesma (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

Após analisar, em separado, as ideias de educação de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper, nesta seção buscamos esboçar uma espécie de diálogo entre as duas escritoras, diálogo definido, na metodologia da tese, em termos de uma história comparada do pensamento social latino-americano.

Neste ínterim, o eixo de construção do diálogo entre ambas as autoras é a relação entre suas concepções de educação para mulheres e os processos de descolonização da América Latina. Partimos do pressuposto de que a descolonização é um processo histórico amplo e complexo, que não se limita à superação do colonialismo como domínio de um território colonizado por parte de uma metrópole colonizadora. A descolonização, mais propriamente, refere-se a um esforço histórico contínuo de luta pela plena autonomia e autodeterminação, que inclui economia, política, cultura, modos de pensamento e educação.

Assim, como as concepções de educação de Nísia e Soledad engendraram críticas ao patriarcado – que, como se sabe, é um dos sustentáculos do processo colonial – capazes de reposicionar a mulher nas nascentes nações latino-americanas? Ao defenderem uma educação autônoma para as mulheres, que possíveis impactos este pensamento gerou na estrutura de sentimentos de sua época? Estes são alguns dos questionamentos presentes nesse momento de comparação entre os pensamentos das autoras Nísia e Soledad. Nesta discussão, destacamos algumas categorias centrais, como: gênero, mulheres colonizadas-

mestiças, decolonialidade, fronteira e educação de mulheres. São categorias que estão em diálogo com as produções teóricas das autoras e que orientam a análise e a reflexão desenvolvida nessa seção.

As produções intelectuais de Nísia Floresta (Brasil) e Soledad Acosta de Samper (Colômbia) nos possibilitaram entender, mesmo diante de tantas limitações, que as escritoras se localizam na fronteira do conhecimento educacional para as mulheres, defendendo com maior amplitude o conceito de liberdade tão clamado no século XIX. É por isso que a educação de mulheres por elas defendida é compreendida como uma contribuição significativa para a teoria decolonial, bem como para uma educação decolonial.

Ao abordarmos as duas escritoras, construímos proposições que nos possibilitam defender o argumento que sustenta a tese dessa pesquisa, confirmando a hipótese inicial de que *os escritos sobre educação de Nísia Floresta, no Brasil, e Soledad Acosta de Samper, na Colômbia, são dois modelos de produção intelectual latino-americana que colocam em debate a formação educacional da mulher em estreita relação com os movimentos políticos de descolonização do continente sul-americano. Os escritos destas autoras constituem um pensamento fronteiriço que emerge na densa e secular trama da decolonialidade na América Latina.*

Para discutir estas questões, a seção está organizada em duas subseções. A primeira apresenta o legado das escritoras Nísia Floresta e Soledad Acosta para a educação das mulheres, estabelecendo-se um diálogo entre as autoras. Nesta subseção, caracterizamos as ideias das duas escritoras como constituindo um pensamento fronteiriço, uma vez que está marcado por uma série de entrecruzamentos (teóricos, históricos, culturais). Na segunda subseção, de maneira propositiva, apresentamos a educação como um instrumento de descolonização do gênero na América Latina, dialogando com a feminista decolonial Glória Anzaldúa.

6.1. O LEGADO DE NÍSIA FLORESTA E SOLEDAD ACOSTA DE SAMPER PARA A EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO CONTINENTE LATINO-AMERICANO

Nísia Floresta e Soledad Acosta, como vimos, são duas escritoras que se destacaram por defenderem o direito das mulheres à educação em pleno século XIX, posição que exigiu dessas escritoras a habilidade e o esforço em escrever e apresentar argumentos que sustentasse suas reivindicações no tocante à igualdade dos gêneros.

As escritoras apresentam suas produções sobre educação das mulheres contribuindo para o processo de consolidação da independência dos seus países, Brasil e Colômbia. No entanto, o pensamento das escritoras se encontra num lugar mais a frente do discurso independentista hegemônico, que estava centralizado na mera conquista política-administrativa de seus países, bem como no entendimento quase que exclusivo dos homens e do progresso, deixando à margem debates como gênero, abolição e a questão indígena. Afinal, como se sabe, independência/libertação das suas metrópoles, na perspectiva dominante, não garantiria liberdade e reconhecimento de direitos para mulheres, negros e indígenas.

Neste sentido, defendemos que o pensamento das escritoras Nísia e Soledad então localizados na fissura do pensamento histórico do processo de descolonização da América Latina, apresentando uma produção intelectual na fronteira dos acontecimentos políticos, históricos, culturais e teóricos. Assim, demosntramos que Nísia e Soledad são duas escritoras latino-americanas que representam uma resistência à diferença colonial e que nos levam a entender que suas escritas constituem verdadeiras fendas decoloniais, a partir das quais pensaram uma educação descolonizadora com foco na mulher e nos subalternos.

6.1.1. Colonização, Modernidade e Independência

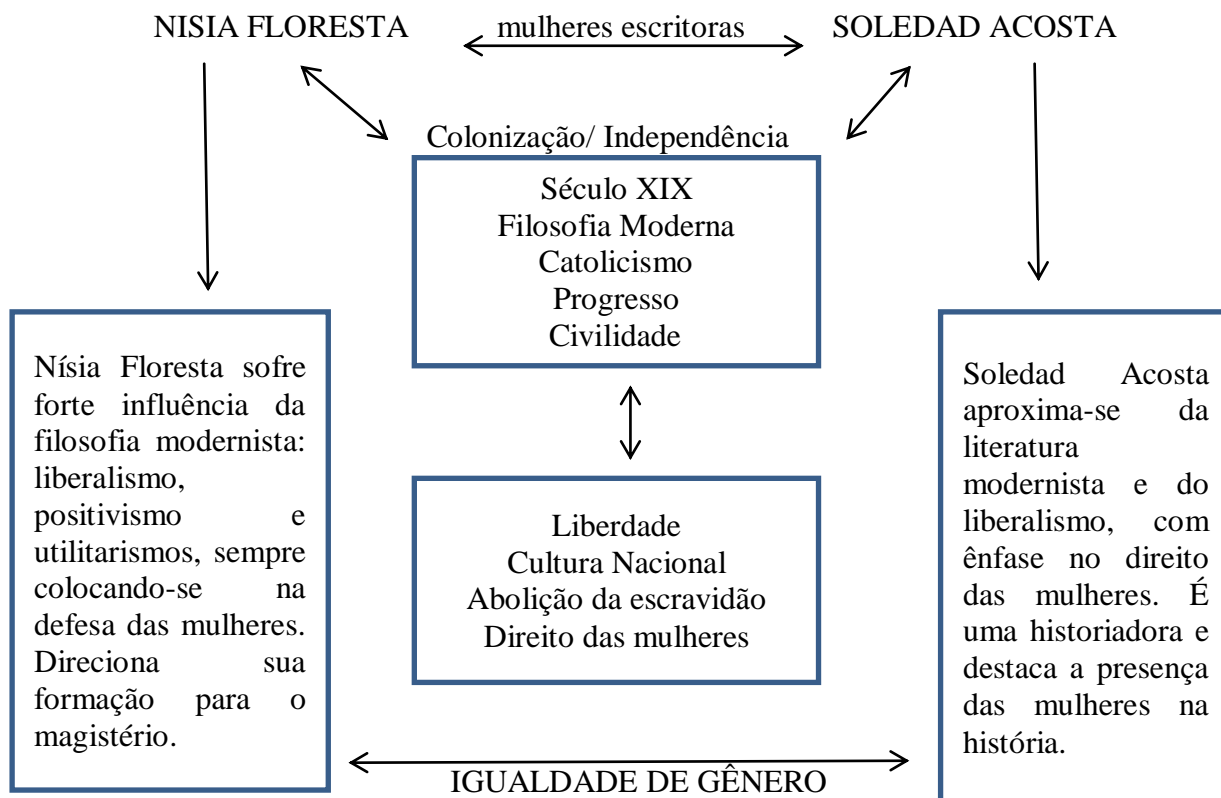
Nesse primeiro momento produzimos um diagrama para situar os pontos de encontro entre as autoras e destacar as pequenas fissuras que são produzidas por elas. Como afirma Perrot (2008), a produção histórica das mulheres não é algo muito simples de entender, por serem histórias entrecruzadas por diversos sentimentos provocados pelas mudanças sociais, políticas e culturais. Assim, consideramos importante identificar alguns elementos relacionados ao contexto histórico e cultural de Nísia e Soledad, que expressam

sentidos e significados para as autoras e que lhes possibilitou a produção de seus conhecimentos.

Os pontos de encontros e desencontros entre as autoras são demarcados de modo a representar, primeiramente, o contexto em que estão inseridas e que favoreceram a produção de seus escritos e que deram sentidos e vozes a muitas de suas denúncias e anúncios. Como denúncia, a visão tradicional e hegemônica patriarcal sobre a mulher, bem como a crítica ao mito civilizatório da modernidade, que defende um discurso de progresso e liberdade que exclui as mulheres, os negros e os indígenas dessa construção; como anúncio, a igualdade de direitos de gênero, a defesa de uma cultura nacional mais abrangente, a valorização da cultura indígena e a liberdade dos negros, como serão abordados ao longo desse subtópico.

Compreendemos que as escritoras Nísia e Soledad promovem, em certa medida, um encontro entre um passado conservador e a aspiração de um futuro moderno, o que gera um presente conflituoso e repleto de indecisões (BHABHA, 2005). São mulheres que, mesmo com algum acesso à filosofia moderna, produzem seus pensamentos a partir de um lugar periférico, garantindo o direito de se expressar independente do poder conservador da tradição patriarcal. As autoras, no nosso entendimento, promovem um “além”, que, segundo Bhabha (2005), tem como significado um espaço intermédio, um tempo (aqui e agora) que promove revisão da cultura e de costumes. Para melhor sistematizar a comparação entre as autoras e o diferencial de seus ensaios, construímos um quadro comparativo referente ao contexto histórico, as influências sofridas pelas autoras e as características das suas escritas.

Diagrama comparativo 1
O contexto da independência



Trata-se de duas intelectuais¹⁰⁷ latino-americanas, nascidas no século XIX, influenciadas pelo pensamento moderno europeu, devotas do catolicismo - religião imposta pelos colonizadores -, que defendem claramente o progresso para seus países e a independência efetiva. Soledad e Nísia apresentam em seus escritos questionamentos sobre a forma com que começa a ser estruturada a ideia de progresso em seus respectivos países. Mesmo defensoras desta ideia, são também críticas de suas utilizações dominantes. Afinal, como sabemos, o discurso do progresso não garantiu a abolição imediata dos escravos,

¹⁰⁷“Ao substantivo Intelectuais podem ser atribuídos dois sentidos principais, aparentemente semelhantes mas substancialmente diferentes. Em primeiro lugar, ele designa uma categoria ou classe social particular, que se distingue pela instrução e pela competência, científica, técnica ou administrativa, superior a média, e que compreende aqueles que exercem atividades ou profissões especializadas[...] Ao lado desta primeira acepção do termo, encontra-se muito frequentemente, nos ensaios de caráter sociológico e econômico, uma segunda acepção, mais vulgar na publicidade de atualidade literária e política, para qual Intelectuais são os escritores ‘engajados’. Por extensão, o termo se aplica também a artistas, estudiosos, cientistas e, em geral, a quem tenha adquirido, com o exercício da cultura, uma autoridade e uma influência nos debates públicos.” (MARLETTI, 1998, p. 637)

que, no caso do Brasil, só ocorreu no final do século XIX. Desse modo, o “progresso” advindo da independência esteve associado à manutenção do modelo colonial da escravidão, assim como esteve associado a valores e posturas patriarcais, mantendo as mulheres numa condição de subordinação.

As autoras denunciam esse sentido de “progresso”, de liberdade e de civilidade, que não contemplavam a todos. Mesmo fundamentadas pela teoria liberal europeia (considerada avançada para a época), dela se distanciavam por questionarem o seu silêncio a respeito de alguns grupos sociais, como as mulheres. Nísia (1989), neste sentido, declara que não existe nação civilizada enquanto as mulheres não tiverem acesso aos mesmos direitos dos homens, como já destacamos no brado de Nísia na introdução desse trabalho: “(...) *Educai as mulheres! Povo do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo, que vos dizeis liberal! Onde está a doação mais importante dessa civilidade, desse liberalismo?*” (1989, p. 02). Nísia Floresta brada e questiona a civilidade e o discurso liberal. Como construir uma nação livre e moderna se as mulheres continuam sendo sujeitos sem direitos, consideradas incapazes de aprender e produzir conhecimento?

Na mesma direção Soledad Acosta defende que a mulher tem a mesma capacidade de compreensão dos homens, e por isso reclama o seu direito em receber os mesmos conhecimentos que homens. Para a escritora, se conhecimento significa luz, não pode ser considerado luz quando a realidade é ofuscada e negada, como a mesma destaca:

la parte que ha tenido devorada de los llamados emancipadores y partidarios de los *derechos* de la mujer,- filosofillos de una escuela de sofistas-, porque eso que ellos llaman luz, no es sino llama que quema y ofusca, pero que no la instruye en realidad, ni produce otra cosa el descontento, la desilusión y la desgracia. (SAMPER, 1878, p. 04)¹⁰⁸.

Nísia e Soledad defendem o avanço e a necessidade do progresso, da liberdade e da democracia para os seus países, porém as escritoras deixam evidente que não existe liberdade e progresso sem a inclusão das mulheres, sem amplo acesso à educação e sem direitos sociais. Desse modo, consideram que a independência só será efetiva, que a colonização só estará de fato superada, quando as mulheres deixarem de ser consideradas como sujeitos de segunda categoria, enfim, quando forem protagonistas da história e da educação.

¹⁰⁸ “A parte que teve devorada dos chamados emancipadores e partidários dos *derechos* da mulher – filósofos de uma escola de sofistas –, porque isso que eles chamam luz não é senão chama que queima e ofusca, mas que não a instrui em realidade, nem produz outra coisa a não ser o descontento, a desilusão e a desgraça” (tradução nossa).

Notamos semelhanças entre as autoras também na defesa de uma cultura nacional. As escritoras não só defendem o nacionalismo como discurso político, como destacam que a cultura nacional tem uma raiz mais profunda, associada à importância dos indígenas como parte fundamental da formação dessa cultura. Ambas registram a presença da cultura indígena em suas obras: *Lágrimas de um Caeté*, de Nísia e *Memoria* (1892), de Soledad, são ensaios que exortam a resistência e criticam a exploração sofrida pelos indígenas da América Latina. Soledad (1895) como uma historiadora, consegue descrever a presença de diversos povos indígenas que habitavam a Colômbia (dentre os quais as aldeias de Santa Marta, Cartagena, Antioquia e outras) e seus modos de resistência à conquista espanhola.

As escritoras também manifestam a defesa da cultura nacional quando exaltam sua nacionalidade, quando demonstram o orgulho por seus países. Isto está evidente em alguns dos pseudônimos que utilizaram. Nísia Floresta assume o sobrenome de “Brasileira” com esta intenção nacionalista, e sobretudo no período que viveu na Europa. Soledad Acosta, por sua vez, usou o pseudônimo de “Andina” para defender a cultura dos Andes.

É notório que as autoras estão localizadas entre dois lados, duas culturas, dois modelos de governo, pois mesmo defensoras de uma nacionalidade ao Sul do mundo, viveram e estudaram na Europa. Entendemos que os escritos de Nísia e Soledad são interseccionados pelos sentidos de modernidade-colonização e independência-liberdade nacional. Talvez seja a hierarquização de etnias, povos, gêneros, culturas e raças uma das piores heranças coloniais e que marcam de maneira significativa os escritos dessas autoras. Como apresentado no organograma, as autoras estão intermediadas pelo momento político de seus países, ao mesmo tempo em que promovem fissuras sociais, históricas, políticas e educacionais no padrão patriarcal e no modelo político colonial, que vigorava em ambos aos países, colaborando como o processo de descolonização desse padrão.

Outro ponto de convergência entre as escritoras é o lugar de destaque que a religião católica assume para ambas. Entendendo que a religião é uma ação moralizadora importante para a sociedade, elas não aderem a todos os dogmas da igreja, uma vez que estão também estiveram envolvidas como as influências teóricas e filosóficas da modernidade. Como vimos, em ambas há um conflito demarcado pela presença tanto da religião quanto da ciência em suas leituras de mundo. Mas, sobretudo, são escritoras que souberam se posicionar, a despeito deste conflito, diante das influências recebidas. Assim

como a adesão ao *ethos* do catolicismo não foi total, tampouco a influência da modernidade foi absoluta. Ao dialogarem com o positivismo, por exemplo, descartaram a visão patriarcal nele presente.

Nísia e Soledad abrem diversas possibilidades de interpretação de seus escritos, porém não temos como negar o conflito de posições entre um passado colonial tradicional e um presente que se queria independente e moderno. E neste sentido percebem as fissuras do discurso hegemônico da civilidade e do progresso, que não incluía as mulheres, os negros e os indígenas, e defendem o direito amplo à educação como parte integrante dessa “nova” civilização, desse “novo” Estado-Nação, desse novo espírito “republicano”.

Para alguns historiadores, nomeadamente para Prado e Pellegrino (2014), existem diferentes razões que desencadearam o processo de independência. A primeira relaciona-se com as ideias ilustradas da Revolução Francesa e seu lema de *liberdade, igualdade e fraternidade*, que chegaram às colônias latinas com um vento de incentivo, somando-se ao já desencadeado processo de independência dos Estados Unidos, que também foi visto como um grande incentivo e um modelo a ser seguido. A outra razão relaciona-se à base material da ordem econômica, em particular com a Revolução Industrial inglesa, que necessitava de mercados consumidores em todo o mundo, mas que esbarrava nas restrições comerciais impostas pelas metrópoles ibéricas sobre suas colônias americanas. Pelas regras do capitalismo, a liberdade plena do comércio era fundamental para sua expansão, o que, conseqüentemente, colocou o modelo colonial em pleno desmonte.

Essa conjuntura político-econômica da Europa, dos Estados Unidos e dos países latino-americanos não está alheia às reflexões de Nísia e Soledad. Em ambas percebemos as influências da Revolução Francesa e do alento da independência dos Estados Unidos, como grandes inspiradores para o processo de conquista da liberdade. A tudo isso se soma, evidentemente, as lutas de libertação nascidas na própria América Latina, uma vez que o projeto de independência nasce, também, de uma necessidade sentida por sua população local, mas que encontra inspiração nesses discursos provenientes de outras partes do mundo.

Soledad Acosta inicia seu ensaio *Las mujeres en la sociedad moderna* dando grande destaque para a Revolução Francesa. É nessa perspectiva que a autora entende a necessidade da independência da Colômbia, ao mesmo tempo em que evidencia grande propriedade e proximidade com a corrente liberal, que traz o desenvolvimento industrial

relacionado com o discurso de modernidade. Nísia Floresta, da mesma forma, expressa em seus escritos, especialmente em *Opúsculo Humanitário*, essas mesmas influências filosóficas, políticas e econômicas, o que é um ponto de encontro fundamental entre as autoras.

Nísia e Soledad estiveram diretamente envolvidas no momento histórico da independência de seus países, vivenciando os conflitos internos gerados pela conquista da liberdade em relação à metrópole portuguesa e espanhola, um momento de transição e rompimento do modelo colonial para a construção de um novo Estado. O modelo de Estado adotado, como vimos, serviu para representar e atender aos interesses das elites, montar as estruturas administrativas e organizar as instituições que pudessem garantir a ordem e o controle social. Mas, enquanto a Colômbia optou por um regime político republicano, o Brasil iniciou sua “vida” independente com o regime do Império.

O Estado-nação, vale dizer, é compreendido como um elemento constituinte fundamental e um resultado da ação política capitalista (BRESSER-PEREIRA, 2008), pois é compreendido no plano econômico e administrativo, como aconteceu com os Estados latinos, possibilitando o desenvolvimento do mercado, o trabalho assalariado, lucros e desenvolvimento econômico para a burguesia nacional e internacional. Para Bresser-Pereira (2008), o Estado-nação também se desenvolve no plano social com a formação de classes (burguesia, trabalhadores e profissionais, numa segunda fase); no plano político, com a definição de objetivos políticos e ideológicos como: liberdade, que carrega como fundamentação o liberalismo, a autonomia nacional e o nacionalismo, que apresentam como visão central a formação de uma elite branca, o desenvolvimento econômico e a racionalidade instrumental ou eficiente.

Porém, a independência e a formação dos Estados não representam a garantia e a definição de uma identidade nacional, pois a construção de uma identidade articulada com diversos fatores sociais, históricos, econômicos e culturais. Para Faria Filho (2012), o Estado Nacional é o grande condutor dos processos identitários, servindo para moldar a nação e produzir as nacionalidades. Porém, essa nacionalidade não se constrói fora da escolarização, assim, o autor entende que a formação de uma identidade nacional está diretamente ligada ao processo escolar do país.

E é precisamente este o sentido da escolarização presente nos escritos de Nísia e Soledad. Ambas pensam a educação como contribuição para forjar este espírito nacional. Porém, indo além do nacionalismo defendido pelas elites, introduziram sujeitos à margem

da liberdade, o que lhes possibilitou discutir temas como a abolição da escravidão, os direitos sociais das mulheres e algumas causas indigenistas. Nísia e Soledad são duas mulheres que escrevem, estudam, propõem e vivenciam o momento histórico de descolonização na América Latina. Isto está evidente em seus pensamentos e em suas “peles”, posto que, por exemplo, perderam seus pais – Dionísio e Joaquín Acosta – por motivos políticos, isso é, por defenderem a causa independentista do Brasil e Colômbia, respectivamente.

Mas essas posições não estão presentes de maneira harmoniosa nas autoras, pois são mulheres que, como já o afirmamos, vivenciam conflitos no plano do pensamento que se relacionam, por sua vez, com os conflitos próprios do contexto histórico – seus países já não eram colônias, mas tampouco eram livres. Entendemos que para elas estes conflitos eram melhor “traduzidos” através de romances, daí que elas tenham se utilizado frequentemente dessa opção de escrita. Soledad Acosta expressa essa dualidade no romance *Una holandesa en América* (2006), que trata de uma mulher chamada Lucia, a personagem principal, que expõe a dicotomia principal entre civilidade e barbárie, envolvendo o leitor num jogo textual construído por Samper (2006) para tornar evidentes as contradições na Colômbia entre o discurso da civilidade/progresso e, ao mesmo tempo, a falta dessa civilidade/progresso em relação à situação social de negros e indígenas. Nísia Floresta, no conto *Viagem Magnética*, que compõem o livro *Cintilações de uma alma Brasileira* (1997), oscila entre tempos diversos e descreve uma viagem no seu próprio eu interior, que proporciona à escritora refletir sobre seu país, a natureza e sobre cidades como o Rio de Janeiro. O conto transforma-se num verdadeiro desabafo de Nísia, pois reflete as condições políticas retrógradas de seu país.

Diante dos diversos pontos em que convergem as autoras, podemos afirmar que elas nos ajudam a entender a constituição de um sentimento feminino latino-americano que, tendo se tornado coletivo, está além de um sentimento isolado, mas que representa a estrutura de sentimento independentista vivida na América Latina em meados do século XIX. Assim, entendemos que a postura de reivindicar os direitos das mulheres coloca Nísia e Soledad numa direção mais próxima de práticas que levam à superação do estado de subalternização de seus países. As posturas das autoras denunciam diretamente as consequências desastrosas da modernidade/colonialidade, que promoveu a exploração e a dominação de terras, corpos e etnias.

6.1.2. Educação e Gênero

A independência do Brasil e da Colômbia representou, sem dúvida, um verdadeiro desafio para as novas estruturas sociopolíticas destes países, pois a independência encontrou territórios organizados ainda de maneira escravocrata, fincados em valores conservadores patriarcais e com uma oferta educacional quase que inexistente (sobretudo para mulheres, pobres, negros e outros grupos subalternizados). Não obstante, como já mencionamos, o processo de independência fortaleceu o desejo e a postura de mulheres em mudar as condições a que estavam submetidas no período colonial. As ideias de liberdade e igualdade propagadas pelo liberalismo incentivaram muitas mulheres, especialmente, nossas duas autoras a lutar pela igualdade de direitos e o amplo acesso à educação. Neste sentido, afirma Guardia (2014) que as lutas e os ideais independentistas representaram uma oportunidade propícia para as mulheres demonstrarem suas habilidades e seus pensamentos, pois despertou nelas o sentimento de igualdade entre os gêneros e a vontade de participação na política.

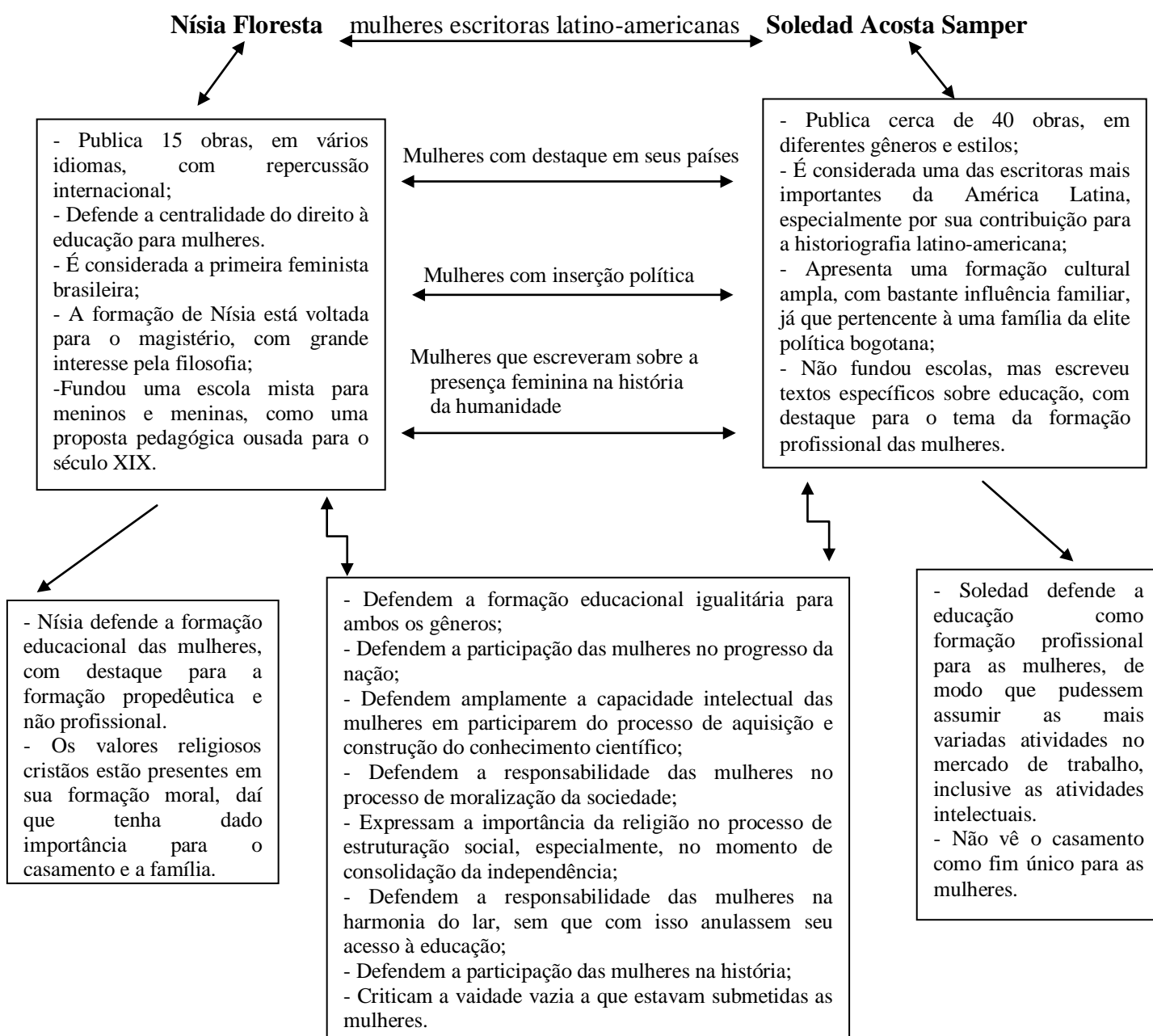
No seio da crescente participação política das mulheres no cenário pós-colonial, a educação destaca-se como um direito fundamental, e a escola é vista como instituição necessária para o fortalecimento do Estado Nação e construção de novos valores sociais, mais modernos e menos coloniais, o que está evidente nas obras tanto de Nísia Floresta quanto de Soledad Acosta de Samper, como vimos nas seções anteriores. Segundo Cucuzza (2012), o processo de independência integrou uma ampla dinâmica de transformação política e cultural, com um efeito significativo na educação. Para ele, esta dinâmica de transformação fez da América Latina um *Atlântico revolucionário*, isso é, um espaço de circulação de ideias e de projetos de mudança inspirados da independência dos Estados Unidos e na Revolução Francesa, como já destacado. Neste cenário, a educação estava diretamente vinculada ao processo de independência e de constituição da República, contribuindo para forjar, também, um novo modelo político, cultural e econômico para os novos países latino-americanos.

Envolvidas nessa trama que costurou uma íntima relação entre educação e processos independentistas, Nísia e Soledad assumiram o protagonismo na construção de um pensamento educacional mais inclusivo para as mulheres. A nosso ver, este deve ser o lugar a ser ocupado por estas autoras na história da educação latino-americana.

Apresentamos, a seguir, um segundo diagrama comparativo, que está relacionado ao pensamento educacional produzido pelas escritoras.

Diagrama comparativo 2

A Educação das mulheres a partir de Nísia Floresta e Soledad Acosta



O diagrama 2 evidencia o encontro entre duas mulheres latino-americanas, que nunca se conheceram e nem há registros de que Soledad Acosta tenha lido alguma

produção de Nísia Floresta, já que esta última é mais velha que a colombiana. No entanto, podemos perceber que há muitos pontos de encontro entre elas, o que só pode ser explicado, em nosso entendimento, pelo contexto social ou pela estrutura de sentimentos partilhada. Ou seja, mesmo que não tenham se conhecido, e ainda que tenham vivido em países diferentes, com biografias diferentes, elas partilharam: a) os dilemas, os anseios e as lutas sociais de meados do século XIX, como a questão independentista, o projeto republicano, a luta abolicionista e a igualdade de gênero; b) de teorias científicas, valores morais e filosofias que o momento lhes deu acesso, particularmente o liberalismo, o positivismo, o nacionalismo e o cristianismo.

São duas mulheres com expressiva representatividade em seus países e até mesmo para o contexto latino-americano, já que suas obras ultrapassaram, em alguma medida, as fronteiras nacionais. São mulheres que defenderam uma causa social e política muito clara, escrevendo incansavelmente em defesa do direito das mulheres à vida cidadã, ao trabalho e à educação.

Suas biografias nos levam a concluir que também foram escritoras com expressiva produção intelectual, o que, por si só, já foi um ato de resistência, uma vez que Nísia e Soledad romperam com um silêncio imposto às mulheres do século XIX. Ambas produzem uma ruptura histórica, confrontando o discurso histórico e pedagógico oficial confeccionado por homens. Elas introduzem a alteridade e a diferença do olhar sobre a história e a educação, ocupando um lugar outrora negado e/ou inviabilizado pelo patriarcado. As autoras nos colocam o desafio de reler a história da América Latina com outro olhar historiográfico, bem como, reler diferentemente a educação latina.

A proposição de reler a história da América Latina com o prisma da diferença de gênero é feita por elas no sentido de interferir diretamente na formação cultural canonizada ao longo dos tempos. Trata-se de rever posições estruturadas em valores conservadores e que são confrontados, em grande medida, por Nísia e Soledad.

Como é destacado no diagrama, as escritoras produzem obras na tentativa de provar e demarcar a presença da mulher na história, como também, a sua importância. Nísia e Soledad procuram desconstruir o argumento de que as mulheres não eram capazes de produzir conhecimento e que estavam fadadas às tarefas domésticas, ao matrimônio e à maternidade. Quando as escritoras expõem seus argumentos de igualdade de direitos e de acesso entre os gêneros assumem um posicionamento político fundamental para interferir, ou melhor, produzir fissuras na lógica formal e cientificista que estruturava o pensamento

colonial e mesmo o pensamento independentista dominante, profundamente elitista e falocêntrico.

Ambas destacam, neste sentido, que a verdadeira independência só seria alcançada quando todos os sujeitos tivessem plena possibilidade de participação nos rumos da nação. A educação, para ambas, era a chave para acessar o progresso, e as mulheres tinham um papel fundamental nesta construção. Apesar do foco que imprimiram na questão de gênero, as duas também destacaram a importância do acesso à educação para negros e indígenas, que é um aspecto a ser aprofundado por outros pesquisadores.

Apesar dos avanços, as escritoras mantêm, todavia, a visão de que as mulheres são as responsáveis legítimas pelo bom desenvolvimento do lar, sendo também responsáveis pela ação caridosa e moralizadora da sociedade. Essa compreensão representa no pensamento das escritoras a forte influência religiosa da Igreja Católica. Contudo, Nísia, das duas, é a que apresenta mais fortemente a influência dos dogmas da igreja. Nos seus escritos educacionais, não discute a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Para ela, as mulheres deveriam se apropriar das leituras científicas e filosóficas para melhor instruírem seus filhos, o que seria uma maneira mais eficiente de moralizar a sociedade. Acreditamos que a proposta de educação de Soledad era mais ousada, pois a escritora apresenta uma educação estruturada na formação profissional que possibilitasse a entrada das mulheres no mercado de trabalho, logo, uma possibilidade concreta de emancipação da tutela do homem.

Soledad e Nísia não descartam o matrimônio como a instituição familiar que estrutura e moraliza a sociedade, porém Soledad acredita que as mulheres não podem ser educadas exclusivamente para o casamento. A autora narra sua angústia sobre a ociosidade e o vazio das conversas femininas que tratam de casamento ou da relação matrimonial, mas sem abordar debates políticos e da ordem social, como, por exemplo, as próprias condições das mulheres, que, mesmo com privilégios sociais, não tinham acesso à instrução básica. Para Nísia, a educação, também, romperia com essa ociosidade e a limitação de conversas, que condicionavam as mulheres a tratar de sua vaidade, ao ponto de sacrificar a saúde para obter um corpo perfeito e admirável pelos homens.

A educação para mulheres pensada e escrita pelas autoras, como mostrado no diagrama acima, apresenta convergências e algumas divergências, que estão relacionadas ao uso dessa formação. Como podemos notar, Nísia defende a instrução para as mulheres com acesso a todos os conhecimentos para melhor exercer a instrução moral dos filhos em

suas casas. Nísia chega a fundar uma instituição educativa, o Colégio Augusto, de caráter misto para homens e mulheres, com metodologias inovadoras e ousadas, visando uma formação integral para as meninas, bem como oferecendo conhecimentos que não eram permitidos para as mulheres. A proposta pedagógica de Nísia despertou severas e violentas críticas da elite conservadora. Todavia, Nísia foi uma dedicada estudiosa da educação e uma conhecedora da cultura nacional brasileira, o que lhe deu argumentos para revidar as críticas e seguir com sua luta por direitos femininos.

A colombiana Soledad defendeu a educação feminina por meio de periódicos dedicados às mulheres, com o caráter de discutir as atividades e ações que envolvem o universo feminino. A escritora mantém constantemente a defesa da educação e a formação profissional das mulheres, abrindo novos horizontes para o futuro das mulheres, sem a imposição do matrimônio.

É com base nestas considerações comparativas que voltamos à tese deste estudo e argumentamos que, em suas similitudes e diferenças, os escritos sobre educação de Nísia e Soledad são dois modelos de produção intelectual latino-americana que colocam em debate a formação educacional da mulher em estreita relação com os movimentos políticos de descolonização do continente sul-americano.

6.2. A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A DESCOLONIZAÇÃO DE GÊNERO NA AMÉRICA LATINA

O debate sobre a história da educação na América Latina é amplo e possui uma variedade de aspectos, temas e problemas que precisam ser melhor investigados pelos pesquisadores da área. No caso específico desta tese, nos propomos a pensar a educação (para mulheres) como um instrumento de descolonização do continente latino-americano, logo, como um recurso de construção da autodeterminação dos povos locais e da sua autonomia cultural, social, política e pedagógica.

No entanto, é preciso ficar claro que o processo de independência levado a cabo pelos países da América Latina foi marcadamente produzida por homens fortemente marcados, no nível das representações, pelo patriarcado e que não introduziu modificações substanciais nas relações desiguais de poder. Se o colonialismo foi superado via construção de estados-nação independentes, a colonialidade – entendida como “padrão de poder que

opera através da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas” (RESTREPO; ROJAS, 2010) – continuou presente no período pós-colonial.

Isto deve ao fato de que os processos de independência, ainda que apoiados por anseios libertadores de um conjunto amplo de setores subalternos, foi conduzido, na verdade, pelas elites patriarcais. De acordo com Faria Filho (2012), as elites não se identificavam com o conjunto da população, reforçando dicotomias do tipo “nós” e “outros” que vinham se “arrastando” desde o período colonial. Ainda de acordo com a autora, a formação dos estados nacionais caminhou aliada com o exercício do monopólio das elites sobre as atividades econômicas, judiciárias, políticas e educacionais.

No tocante à instrução pública, apesar de uma sensível ampliação do acesso, o modelo educacional continuou monocultural e homogeneizador, pautado numa identidade nacional branca, eurocêntrica, letrada e patriarcal. Os “outros”, isso é, as mulheres, os pobres, os negros, os indígenas, continuaram negados. A ideologia colonial, desse modo, foi atualizada no período pós-independência, e as divisões sociais, raciais e de gênero continuaram praticamente intactas.

Esperamos já ter dito que os pensamentos de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper engendram críticas tanto à ideologia colonial quanto ao discurso independentista hegemônico. Estamos insistindo na ideia de que elas introduziram “fissuras” nestes discursos elitistas e falocêntricos. Por outro lado, estamos conscientes de que ambas, por refletirem a estrutura de sentimentos da época, também reproduzem, em certos aspectos, estes mesmos discursos. São autoras situadas entre “permanências e rupturas”, como discutido nas seções anteriores, o que nos leva a refletir que o conceito de “fronteira” é fértil para localizar seus escritos.

Estamos entendendo a fronteira como um início, como possibilidade de um novo começo, e não como um fim ou como obstáculo em si mesmo. A fronteira nos leva a revisar a lógica social imposta, atuando como tempo revisionário da própria história (BHABHA, 2005), como possibilidade de superar o pensamento binário, como estratégia de afirmação de identidades e epistemologias “outras”.

A partir da realidade fronteiriça vivida por Nísia e Soledad, consideramos que é possível fazer alguns apontamentos no sentido de descolonizar o gênero, de superar o feminismo branco, de romper com a lógica da colonialidade tão presente não apenas nos estados nacionais independentes, mas também no feminismo ocidental eurocêntrico que continua guiando as mulheres latino-americanas, mestiças, subalternas na sua luta por

liberdade. Para construir estas reflexões, apoiamo-nos no pensamento da feminista *chicana* Gloria Anzaldúa.

Neste sentido, no tópico a seguir, em certa medida um “retorno” ao debate epistemológico realizado na terceira seção, refletiremos sobre as especificidades das “mulheres do terceiro mundo”, das “mulheres mestiças” a partir de Gloria Anzaldúa e outros teóricos decoloniais ou pós-coloniais. Isto decorre do fato de que os escritos de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper extrapolam, em nosso entendimento, o campo da história da educação. Suas reflexões apresentam questionamentos epistemológicos que nos ajudam a repensar o feminismo. Porém, o debate sobre esse “feminismo pós-colonial ou decolonial” ainda não estava posto no tempo de vida de nossas autoras, daí que precisamos agora nos mover do tempo-passado para o tempo-presente, de modo a apontar caminhos para a criação de um novo feminismo, que contemple não só as ideias de Nísia e Soledad como também de outras mulheres localizadas ao Sul do Equador.

O feminismo pós-colonial ou decolonial proposto por Anzaldúa encontra “acolhida” nos escritos de Nísia e Soledad a partir dos seguintes aspectos, já analisados nesta tese:

- a. Em ambas, a escrita é utilizada como um recurso de contestação da ordem opressora, logo, como um instrumento emancipador;
- b. Suas biografias e seus pensamentos localizam-se numa “fronteira”, do ponto de vista territorial, político, teórico ou cultural;
- c. Pensam as mulheres como sujeitos históricos, autônomos, presentes nos acontecimentos políticos e sociais;
- d. Questionam a educação feminina tradicional e pugnam por uma formação educacional, profissional e cultural ampliada e crítica para as mulheres;
- e. Elaboram um pensamento geo-historicamente situado, preocupado com os temas candentes de sua época e contexto, particularmente com a questão independentista;
- f. Pensam as mulheres não isoladamente, mas em articulação com outros sujeitos subalternizados, como negros e indígenas, aproximando categorias como gênero, raça e classe.

Tendo em vista estes aspectos, nossa pretensão, no próximo tópico, é avançar no debate epistemológico sobre o feminismo latino-americano. Considerando não ser necessário retomar explicitamente as ideias de Nísia e Soledad, já discutidas ao longo da

tese, centraremos nosso olhar no que pensa Anzaldúa sobre as mulheres mestiças e colonizadas do Sul global.

6.2.1. Mulheres do Terceiro Mundo, Mulheres Mestiças: Por Glória Anzaldúa

Como se constitui a mulher do Terceiro Mundo? Como podemos entender a mulher que nasce da hibridização de culturas? Como a mulher latino-americana surge no contexto pós-colonial? Quais as características da escrita desenvolvida por essas mulheres, e como a escrita se apresenta como um recurso de contestação da dominação? Estes são alguns dos questionamentos que nos fazemos nesta subseção, que tenta, desse modo, entender o perfil das mulheres mestiças, das mulheres do Terceiro Mundo, com destaque para as contribuições da feminista Gloria Anzaldúa.

Para começar, nas palavras de Dussel (2007, p.15-20), destaquemos a noção de “feminino” nas culturas ameríndias e os processos de mestiçagem e opressão que marcam as mulheres latino-americanas:

La mujer, entonces, tiene en la mítica amerindiana mucho más lugar que en la hispánica conquistadora. Lo femenino se emparenta, esencialmente, con la luna, el mar o las aguas, la *tierra mater* del momento agrícola de los pueblos de alta cultura o plantadores [...] El amancebamiento no se propone tampoco, en primer lugar, un hijo, ya que será considerado hijo natural y pocas veces será reconocido. Se trata del cumplimiento de la voluptuosidad, la sexualidad puramente masculina, opresora, alienante.¹⁰⁹

Como vemos, é no amalgamento de raças, culturas e religiões que “nasce” a mulher latino-americana, uma mulher carregada de marcas culturais “originárias” e “importadas”, tanto em seu corpo como em seu pensamento. É essa a mulher a que estamos nos reportando, uma mulher que começou a construir sua identidade a partir da negação, exploração e dominação de suas culturas e identidades.

Por meio da mulher latino-americana compreendemos existir um conhecimento do Sul ou um paradigma do subalterno como alternativo ao pensamento padrão. É por meio das mulheres mestiças que procuramos evidenciar um conhecimento e um feminismo

¹⁰⁹ “A mulher, então, encontra na mítica ameríndia muito mais espaço que na hispânica conquistadora. O feminino se relaciona, essencialmente, com a lua, o mar ou as águas, a *terra mater* do momento agrícola dos povos de alta cultura ou plantadores (...). O concubinato não é proposto ainda, em primeiro lugar, um filho, já que será considerado filho natural e poucas vezes será reconhecido. Este é o cumprimento da volúpia, a sexualidade puramente masculina, opressora, alienante” (tradução nossa).

latino-americano distinto, que está localizado na “outra parte” do mundo, invisibilizada pela modernidade/colonialidade.

O que nos interessa é construir uma linha de pensamento que respeite e considere o lugar de onde se fala, ou melhor, se escreve. Assim, estamos nos detendo a estudar mulheres do Sul, especialmente, as latino-americanas que têm o nascedouro de sua vida completamente diferenciado da vida das mulheres europeias e norte-americanas. Desta forma, acreditamos que as mulheres do Terceiro Mundo têm muito a contribuir na democratização do conhecimento e no fortalecimento do movimento pós-colonial.

Santos (2010) critica a ideia moderna e eurocêntrica de que na zona da colonialidade não há conhecimento, que as colônias são compostas meramente por crenças, práticas místicas e mágicas, apenas intuições e opiniões, enfim, nada que possa ser considerado científico ou racional. Para o autor, essa visão deslegitima o conhecimento produzido na América Latina e, em especial, o das populações mais marginalizadas de nosso continente, que têm sofrido desde a Conquista a negação dos seus corpos e de seus conhecimentos. É o caso das mulheres colonizadas, as quais, como já vimos, mais do que os homens colonizados, têm seus modos de vida e seus saberes ocultados, vilipendiados ou sistematicamente negados pela ciência moderna e pelas instituições de poder eurocêntricas.

A centralização promovida pela modernidade eurocêntrica no conhecimento científico hegemônico desqualifica o saber popular, indígena, campesino, afrodescendente e, também, o da mulher mestiça latino-americana, ou seja, todos os conhecimentos que estão “do outro lado da linha” (SANTOS, 2010)¹¹⁰, na mesma proporção em que este paradigma dominante, associado a práticas de exclusão, explora estas pessoas, grupos, classes subalternos. Por isso, neste trabalho, destacamos o conhecimento das mulheres do Terceiro Mundo não apenas como estratégia de libertação das mulheres, mas dos povos colonizados do mundo moderno/colonial, contra a lógica opressiva da colonialidade, da modernidade e do capitalismo.

Tratar-se-ia, neste sentido, de considerar o pensamento de resistência das mulheres mestiças e colonizadas latino-americanas como um recurso de contestação de toda a ordem moderno/colonial. Aproximamo-nos, nesta perspectiva, do que Mignolo (2007) considera como um *pensamento decolonial*, que tem sua origem nas ruínas de civilizações invadidas e escravizadas, de homens e mulheres negados em sua maneira de

¹¹⁰ Ver SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

existir e conceber o mundo, em sua forma de resistir e se opor à dominação eurocêntrica e, mais tarde, estadunidense. O pensamento decolonial é uma maneira de renascer a partir das fendas das civilizações destruídas, partindo de formas de conhecimento que libertem e não aprisionem nossas populações colonizadas.

É na lógica deste pensamento decolonial que consideramos as epistemologias feministas das mulheres do Sul como uma maneira de resistir, a um só tempo, ao patriarcado e à colonialidade, esta que está tacitamente presente no feminismo euro-norte-americano, incapaz de enxergar a dor das mulheres que sofreram com a conquista colonizadora, mas que diante de toda a violência sofrida resiste e propõe um feminismo outro, que considere e inclua as diferentes condições de vida das mulheres.

O pensamento decolonial é uma prática epistêmica para afirmação da autonomia, pois busca superar a alienação erótica (o consumo desenfreado do sexo, a busca da satisfação do prazer somente do homem europeu sobre as mulheres ameríndias) imposta às civilizações e às mulheres latino-americanas. É uma possibilidade de afirmar-se como diferente, como pessoa, como um sujeito dotado de direitos, como alguém que possui e mobiliza uma lógica própria de pensar, que reivindica uma maneira outra de estar no mundo e de se relacionar com as pessoas, a terra, a natureza e as divindades.

Com isso, não estamos negando a importância das histórias das mulheres brancas como um ponto de partida e inspiração para a divulgação da opressão vivida por mulheres. Porém, centrar a atenção na resistência das mulheres brancas como referencial paradigmático do movimento feminista ocidental é, no mínimo, omitir as lutas protagonizadas pelas mulheres mestiças, humilhadas por homens e também por mulheres da sociedade colonizadora.

Já destacamos que o gênero percorreu um longo caminho até ser considerado uma categoria de análise epistêmica e da diferenciação cultural de sexos. Sendo uma categoria central para o debate teórico feminista, ela questiona a naturalização biológica da maneira tradicional de enxergar os homens e as mulheres. Esse questionamento engloba a dimensão sexual e a cultural, em que o gênero é a representação cultural do sexo, o que leva à desconstrução de uma representação binária e estática das mulheres. Ocorre que mesmo diante desta categoria, e dos avanços que ela possibilitou ao movimento feminista, o discurso hegemônico sobre o gênero mantém a representação do homem e da mulher ocidentais, burgueses e brancos.

Porém, para nós o que interessa é a fluidez e utilidade desse conceito para as populações que estão do “outro lado da linha” do mundo. Entender como as mulheres do Sul/colonizadas/mestiças pensam seus corpos e produzem um feminismo descolonizado e descolonizador.

Desta maneira, o desafio, aqui, é o de construir uma compreensão do *feminismo pós-colonial*, que é um termo utilizado por algumas estudiosas de Gloria Anzaldúa para distinguir suas proposições em relação às oriundas do feminismo estadunidense ou europeu. No entanto, embora utilizemos o termo pós-colonial – e o fazemos principalmente porque ele melhor demarca a diferença entre as correntes periféricas e metropolitanas do feminismo –, entendemos que as resistências das mulheres do Terceiro Mundo não se deram somente após a colonização; logo, o termo pós-colonial, por sugerir uma ordem cronológica, pode ser interpretado de forma equivocada. Com esta ressalva, utilizamos a noção de feminismo pós-colonial na perspectiva de um pensamento decolonial, nos termos já assinalados anteriormente, isto é, como uma abordagem que denuncia a colonialidade como uma matriz de poder que persistiu mesmo após o fim da situação colonial.

O pensamento feminista pós-colonial está em consonância com as correntes teóricas críticas sobre o paradigma moderno-colonizador, por destacar a lógica perversa da colonialidade e sua necessidade de superação.

Robert Young (2005), no livro “Desejo Colonial: hibridismo em teoria, cultura e raça”, discute a ação colonizadora que dominou as culturas consideradas menores, e que provocou formas de intercâmbio que modificaram ambas as culturas, a do colonizador e a da colonizado. A troca intercultural e a socialização entre grupos, culturas, sexos, etnias – para este autor, um processo híbrido e intercultural – foi inevitável entre as culturas europeias, indígenas e africanas.

O sentido que utilizamos de hibridização está muito mais próximo ao que Canclini (2011) considera como processos socioculturais que se entrecruzam para gerar novas práticas culturais e sociais. Não se trata, portanto, de criar campos de batalhas ou dualismos hierarquizados, mas refletir sobre a construção cultural-histórica na qual as populações latino-americanas, e as mulheres em particular, estiveram envolvidas, seja para reforçar, seja para questionar uma visão hegemônica de cultura, de sociedade, de civilidade e de gênero.

Assim, o lugar que destacamos é híbrido, mestiço e que está no entre-lugar (BHABHA, 2005) dos conflitos entre gênero, classe e raça, no entrecruzamento de categorias que faz renascer nas mulheres latino-americanas a necessidade de produzir suas incursões filosóficas, políticas e epistêmicas.

Não ignoramos o debate crítico em torno do conceito de mestiçagem. Sabemos que é uma categoria que provoca diversas e conflituosas interpretações, desde o século XIX especialmente. Uma das interpretações muito presente no referido século era a do mestiço como a personificação da “degeneração”, suposto resultado do cruzamento de “espécies diversas” (VIANA, 2007).

À época, muitos estudiosos da área biológica, como Paul Broca, para citar este exemplo, apresentavam o mestiço como semelhante à mula. Outros estudiosos, de tradição determinista (H. Taine de 1828 a 1893; E. Renan de 1823 a 1892 e Gobineau de 1816 a 1882), acreditavam que os mestiços carregavam as características negativas das duas “raças” (VIANA, 2007). O entendimento que predominava na Europa, no fim do século XIX, sobre a mestiçagem era de um fenômeno perigoso e que deveria ser evitado.

De outro modo, segundo Munanga (2008), o termo mestiço refere-se à mistura espanhol/índio e mulato, à mistura branco/negro, e que engendra expressões como “sangue misturado” e “homem de cor”. Aponta que há uma ambiguidade do termo mestiço, que faz emergir o preconceito racial, daí que seu uso seja tão incômodo. Ainda para Munanga (2008), o conceito de mestiçagem foi utilizado no sentido de generalizar os casos de cruzamento ou miscigenação entre populações biologicamente diferentes, sendo o enfoque principal, portanto, de base biológica. Porém, o autor destaca a importância de serem analisados os fatos sociais, psicológicos, econômicos e político-ideológicos decorrente da mestiçagem.

Entendemos que a mestiçagem é uma categoria que provoca concordâncias e discordâncias. Sem ignorar suas ambiguidades e suas utilizações justificadoras do racismo, apresentamos o debate sobre o/a mestiço/a em outra perspectiva, como um processo intercultural e de construção de identidades e diferenças, partindo da compreensão de que não há “pureza” na cultura, que os fenômenos culturais são entrelaçados e interconectados. Assim, a discussão sobre mestiçagem nos faz pensar no mestiço como sujeito cultural que se forma por meio das relações interculturais que o tornam híbrido e o colocam numa posição intermediária (REIS, 1999).

Para Reis (1999), o sujeito cultural mestiço não apresenta uma única perspectiva de percepção do mundo; ao contrário, mostra várias faces como um cidadão do mundo, permitindo-o passar entre mundos culturais diferentes de maneira “liminar” de “espaço e tempo”. Essa compreensão de liminar e de espaço e tempo é construída por Bhabha (2005) como a “DissemiNação”, nos seguintes termos: o tempo é duplo e dividido pela representação nacional, que fala de um lugar à margem; o espaço é representado como internamente marcado pela diferença cultural, pelas histórias heterogêneas, conflituosas e por lugares culturais tensos. Essas posições estratégicas e intermediárias são compreendidas por Bhabha (2005) como espaços intersticiais, os quais são lugares onde se negociam os sentidos culturais e políticos.

Desse modo, a utilização do conceito de mestiçagem contribui para evitarmos leituras essencialistas sobre a cultura. Os processos culturais são históricos, dinâmicos e móveis. Mas, embora as culturas sejam “miscíveis”, ou seja, sujeitas a intercâmbios, isso não significa que essas “trocas” não sejam, em grande medida, forçadas por processos de violência simbólica e de imposição. A contribuição de Anzaldúa é exatamente neste sentido de politizar o uso do conceito de mestiçagem, vendo a mestiça como produto da violência, mas, dialeticamente, como sujeito resistente e criativo.

Anzaldúa (2000) chama atenção para o risco das mulheres hibridizadas/mestiças, no contato com a cultura eurocêntrica, hegemônica e dominadora, assumirem o ideário feminino branco, através da elegância dos vestidos das mulheres de elite e de sua “boa” educação branca, esquecendo-se do ideário das mulheres mestiças, as que nasceram na fronteira das culturas europeia, indígena e africanas.

Lembremos que Paulo Freire (1987), inspirado por Frantz Fanon, já nos chamava atenção em seus escritos de que a opressão não é apenas material, mas também subjetiva e que existe um desejo do oprimido em reproduzir a figura do opressor que nele habita. É no mesmo sentido que a reprodução das teorias feministas europeias e norte-americanas por parte das mulheres do Terceiro Mundo pode significar a reprodução da colonialidade, que é uma matriz de poder em muito implicada na subjugação da mulher, como já vimos.

Desse modo, Anzaldúa (2000) nos convida para o entendimento das concepções de mundo diferenciadas das escritoras do Sul, que estão *fora do eixo hegemônico de produção de conhecimento*. Para a autora:

a mulher do terceiro mundo que, na melhor das hipóteses, tem um pé no mundo literário feminista, é grande a tentação de acolher novas sensibilidades e modismos teóricos, as últimas meias verdades do pensamento político, os semidigeridos axiomas psicológicos da new age, que são pregados pelas instituições feministas brancas. Seus seguidores são notórios por “adotar” as mulheres de cor como sua “causa” enquanto esperam que nos adaptemos a suas expectativas e a sua língua (p. 231).

Discutir conceitos feministas diante de uma construção fixa e eurocêntrica de ciência é algo desafiador, sobretudo para as mulheres colonizadas. O pensamento de Anzaldúa traduz com intensidade o sentimento e as inquietações das mulheres que nascem da situação colonial, e que carregam, de forma híbrida, tanto as marcas gerais de exclusão da mulher, quanto as particularidades da situação de exploração das mulheres do Terceiro Mundo, conceito que tampouco pode ser visto em bloco, de forma homogênea.

Entendemos que a autora propõe um pensamento feminista das diferenças, que não homogeneiza as mulheres, mas procura entender a mulher constituída a partir da diferença colonial. Assim, seu destaque não é apenas para as diferenças entre homens e mulheres, mas também para as diferenças das mulheres entre si, tal como temos afirmado ao longo desta seção.

A autora evidencia que a experiência de ser mulher de classe média em uma cidade dos Estados Unidos é bastante diferente de ser mulher negra no mesmo país, ou ser uma mulher “mestiça” do Texas, com descendência de mexicanos e indígenas, ou então ser uma mulher que mora na América Latina, na Ásia ou na África. Por isso que Anzaldúa escreve para as mulheres do Terceiro Mundo: *“Minhas queridas hermanas, os perigos que enfrentamos como mulheres de cor não são os mesmos das mulheres brancas, embora tenhamos muito em comum. Não temos muito a perder — nunca tivemos nenhum privilégio”* (2000, p.229). Ela pensa que as mulheres do Terceiro Mundo/Sul devem parar de ser objeto de pesquisa e começar a escrever suas teses e seus conhecimentos sem o fantasma que as inferiorizam, falando de um lugar diferente do hegemônico e escrevendo sobre suas opressões, considerando as suas particularidades.

No texto “Falando em Línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo”, Anzaldúa (2000) fala que a escrita desenvolvida pelas mulheres do Sul é *profunda e visceral*, no sentido de que expressa a totalidade de pensamentos-emoções-ações destas mulheres. A autora faz um chamamento às mulheres do Sul para que reflitam sobre sua condição específica de mulher e busquem forças no lugar mais “obscuro” de sua

existência para a produção dessa escrita. Vejamos alguns de seus questionamentos sobre a escrita:

Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: Quem sou eu, uma pobre chicana do fim do mundo, para pensar que poderia escrever? Como foi que me atrevi a tornar-me escritora enquanto me agachava nas plantações de tomate, curvando-me sob o sol escaldante, entorpecida numa letargia animal pelo calor, mãos inchadas e calejadas, inadequadas para segurar a pena? (ANZALDÚA, 2000, p.231).

Para a autora, as mulheres do Sul precisam escrever suas histórias como mulheres colonizadas sem se importar com as histórias e as necessidades das mulheres brancas. Precisam desconstruir a universalização que coloca as mulheres numa mesma condição, ignorando as diferenças que lhes são constitutivas. Ainda segundo ela, para as mulheres colonizadas ou do Terceiro Mundo, escrever é uma ação de abstração muito mais dolorosa, muito mais difícil, por terem sido usurpadas no seu tempo de pensar, de sentir e de dar materialização à escrita, uma vez que para elas a urgência era de matar a fome e garantir o mínimo à sobrevivência. É por essa razão que Anzaldúa conclama as mulheres do Terceiro Mundo para superar este obstáculo histórico e enfrentar o desafio de criar seu próprio mundo de conceitos.

A autora se reconhece como uma mulher do Terceiro Mundo e é enfática ao afirmar o desejo, a necessidade e o direito de escrever, pois é na escrita que se produz autonomia, vida, superação, reconhecimento e resistência. A história e as necessidades das mulheres brancas não nos identificam, não revelam todas as nossas necessidades, segundo Anzaldúa. Por isso que subjetivamente a autora explica a necessidade de escrever:

Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia (ANZALDÚA, 2000, p.232).

Para ela, a escrita é um ato de alquimia, de criar alma, de buscar o eu do centro da existência humana, de desconstruir um “outro” que foi imposto às mulheres de cor (o escuro, o feminino). Nessa construção, o sujeito, ou melhor, a mulher que nasce não é menos medrosa, porém é uma mulher colonizada mais corajosa e decidida em escrever

suas palavras. Uma mulher que necessita denunciar que o mundo em que está não é um mundo que a inclui, que a história contada por seus dominadores não é a sua história e que existem vários lados negligenciados na versão oficial. Nesta perspectiva, também a educação oferecida pela cultura colonizadora não atende e não respeita as culturas e os pensamentos das mulheres colonizadas.

A escrita é um instrumento que nos permite penetrar nos mistérios, mas é também uma proteção, porque além de distanciar ajuda a sobreviver (ANZALDÚA, 2000). A autora nos conduz para o desvelamento do que parece simples, do ato de escrever como caminho para a autonomia das mulheres, seja das mulheres como um ser universal, como já bem colocou Perrot (2008), seja para as mulheres colonizadas do Terceiro Mundo, em que a escrita é um processo de descoberta interior e de superação de um ser feminino vitimado pelas atrocidades da colonização.

Escrever, para as mulheres do Terceiro Mundo, é uma necessidade de poder, de respeito, de reconhecimento, de autonomia e de independência, como reforça Anzaldúa (2000).

O perigo ao escrever é não fundir nossa experiência pessoal e visão do mundo com a realidade, com nossa vida interior, nossa história, nossa economia e nossa visão. O que nos valida como seres humanos, nos valida como escritoras. O que importa são as relações significativas, seja com nós mesmos ou com os outros. Devemos usar o que achamos importante para chegarmos à escrita. Nenhum assunto é muito trivial. O perigo é ser muito universal e humanitária e invocar o eterno ao custo de sacrificar o particular, o feminino e o momento histórico específico (p.233).

A autora considera as identificações universais como um perigo, porém chama a atenção para as diferentes histórias, sem criar histórias paralelas entre as mulheres, mas afirma que não podemos universalizar histórias a partir, exclusivamente, de um local ou de uma situação. O sentimento de encontro e identificação que congrega as mulheres é fundamental, mas sufocar as particularidades entre elas é, de certa maneira, exercer uma ação dominadora e colonizadora de umas sobre as outras.

É também uma característica de Anzaldúa o hibridismo na sua própria escrita, pois revela ao mesmo tempo a sua história, sua autobiografia, sua jornada mística e seu manifesto feminista. A autora mistura em seus textos a escrita poética e a escrita em prosa, o que entendemos como um entrecruzamento de linguagens que possibilita melhor expressar seu itinerário como mulher chicana que vive na fronteira. A história que conta, nesta perspectiva, é um ciclo serpentina e não linear. Isso a deixa livre para pensar

designações metafóricas para conceitos como raça, gênero, orientação sexual, classe, superando as fronteiras rígidas construídas pelo pensamento binário do Ocidente.

Costa e Ávila (2005) reforçam o discurso de Anzaldúa sobre a teoria que nasce à margem dos cânones hegemônicos feministas. Anzaldúa torna visíveis as interferências das mulheres feministas de cor, lésbicas, judias e do Sul, diferente dos debates feministas norte-americanos, por exemplo, que se centram nas necessidades de mulheres consideradas brancas, anglófonas, heterossexuais, protestantes e de classe média.

As autoras pugnam por maior visibilidade das vozes reprimidas de mulheres, seja por cor, orientação sexual e/ou sua religião, que não tiveram espaço na teoria feminista branca nas décadas de 1950, 1960 e 1970, e que reduziram o debate da diferença no binarismo de gênero, cultura e etnia (homem e mulher; cultura superior e inferior; branco e negro). Elas propõem a ampliação do debate da diferença entre as mulheres, de modo a revelar que o campo social está recheado de interseções culturais e simbólicas (COSTA E ÁVILA, 2005).

Glória Anzaldúa é uma autora de fundamental importância para o nascimento do debate sobre a diferença no bojo do feminismo norte-americano, não podendo ser ignorada. Ela é coorganizadora de uma das mais importantes antologias sobre o feminismo da diferença, intitulado “*This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*” (COSTA E ÁVILA, 2005), livro enfático na crítica ao paradigma feminista branco, pois revela que essa abordagem ocidental e branca do feminismo tem silenciado as diferenças em torno do gênero e do próprio sujeito feminino, necessariamente plural.

Anzaldúa também mostra sua indignação frente à visão que homens brancos têm das mulheres mestiças que rompem com as “confortáveis imagens estereotipadas” da negra doméstica, da mestiça ama-de-leite. Nas suas emocionantes e fortes palavras:

Nós anulamos, nós apagamos suas impressões de homem branco. Quando você vier bater em nossas portas e carimbar nossas faces com ESTÚPIDA, HISTÉRICA, PUTA PASSIVA, PERVERTIDA, quando você chegar com seus ferretes e marcar PROPRIEDADE PRIVADA em nossas nádegas, nós vomitaremos de volta na sua boca a culpa, a auto-recusa e o ódio racial que você nos fez engolir à força. Não seremos mais suporte para seus medos projetados. Estamos cansadas do papel de cordeiros sacrificiais e bodes expiatórios (ANZALDÚA, 2000, p. 230).

É com este tom de indignação que ela rompe e provoca debates maiores sobre as diferenças, denunciando que as opressões sentidas e vividas por mulheres brancas não

são as mesmas vividas mulheres mestiças. A mulher mestiça a que se refere Anzaldúa (2000) encontra correspondência com sua condição pessoal de *chicana*. A autora anuncia que as mulheres mestiças possuem uma consciência polivalente, que a autora descreve de maneira *transversiva*¹¹¹ e em constante deslocamento textual, provocado pelas diferenças e desequilíbrios históricos e pelas exclusões múltiplas sofridas (COSTA E ÁVILA, 2005).

É inegável a contribuição de Anzaldúa na ruptura com os estudos de sexualidade hegemônicos, que na ótica de alguns autores veem questões como gênero e sexualidade meramente como adereços culturais, como problemáticas inferiores às questões econômicas e de classe e que apresentam uma visão unitária sobre o sujeito, em geral o sujeito masculino branco. Neste sentido, o pensamento de Anzaldúa estabelece uma contraposição a essas teorias essencialistas, apresentando uma perspectiva mestiça atenta às múltiplas dimensões sociais, culturais e sexuais que estão interseccionadas nas tendências feministas, recusando qualquer subtração subjetiva e histórica de elementos identitários que ajudam a tecer a complexa teia simbólica e social que constitui as mulheres.

Anzaldúa desafia o feminismo branco e o pensamento ocidental porque pensa a realidade em termos não definitivos. A realidade é móvel, fissurada, dinâmica e se desloca continuamente. Não podemos, desse modo, falar de uma identidade feminina no singular, porque as mulheres são muitas e sua identidade é múltipla e fragmentada. Anzaldúa nos faz pensar sobre as fronteiras, os entre-lugares, sobre o hibridismo que constitui a todos os seres humanos, e sobretudo os explorados do Terceiro Mundo.

Isso nos lembra, mais uma vez, o conceito de entre-lugar de Bhabha (2005), também denominado por ele de Terceiro Espaço, como um terreno fértil para a elaboração de subjetividades e estratégias transgressoras. É neste lugar que se formam novos signos de identidade e postos de contestação. Nos entre-lugares emergem as diferenças, que são produzidas nas histórias particulares, nas experiências intersubjetivas e coletivas.

Ainda para Bhabha (2005), a diferença se constitui em campos de força, pois é por meio da diferença que se anuncia a nova cultura como legítima e propícia à construção de sistemas de identificação cultural. Bhabha (2005) faz distinção entre diferença e diversidade:

¹¹¹ O sentido que adotamos aqui é de transgressão, que a autora utiliza para tornar seus textos uma poesia em movimento.

A diversidade cultural é o objeto epistemológico- a cultura como objeto do conhecimento empírico-, enquanto a diferença cultural é o processo de anunciação da cultura como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativa, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (...). (BHABHA, 2005, p.63).

O feminismo que Anzaldúa (1999) anuncia localiza-se no campo de força da diferença. A mestiça a que se refere a autora é a diferença produto da sociedade excludente e é, também, uma referência de resistência ao totalitarismo cultural. É na resistência do feminismo mestiço que se revela a capacidade e identidade das mulheres do Sul.

As diversas mestiçagens que Anzaldúa (1999) revela expressam o direito à liberdade e ao reconhecimento. A autora declara suas diferenças e cobra o direito de poder exercer e assumir as múltiplas mulheres que habitam em seu semblante de mulher mestiça.

Em “*La conciencia de la mestiza*”, Anzaldúa (1999) se auto-declara como *mestiza* e diaspórizada e compreende que sua existência está ligada não a uma identidade, mas a múltiplas, conforme se depreende do excerto a seguir:

As *mestiza* I have no country, my homeland cast me out; yet all countries are mine because I am every woman’s sister or potential lover. (As lesbian I have no race, my own people disclaim me; but I am all races because there is the queer of me in all races). I am cultureless because, as a feminist, I challenge the collective cultural/religious male-derived beliefs of indo-hispanics and anglos; yet I am cultured because I am participating in the creation of yet another culture, a new story to explain the world and our participation in it, a new value system with images and symbols that connect us to each other and to the planet. Soy un amasamiento, I am an act of kneading, of uniting and joining that not only has produced both a creature of darkness and a creature of light, but also a creature that questions the definitions of light and dark and gives them new meanings (1999, p.81-82)¹¹²

¹¹² “Como *mestiça* eu não tenho país, minha terra natal me despejou; mas, todos os países são meus, porque eu sou irmã de toda mulher ou potencial amante (como lésbica, não tenho raça, meu próprio povo me condena; mas eu sou todas as raças porque existe o *queer* que me constitui em todas as raças). Eu sou sem cultura, porque, como feminista, eu desafio as crenças coletivas culturais/religiosas derivadas do homem indo-hispânico e inglês; mas, eu tenho cultura porque estou participando da criação de uma nova cultura, uma nova história para explicar o mundo e a nossa participação nele, um novo sistema de valor com imagens e símbolos que nos conectam uns com os outros e com o planeta. Sou um *amasamiento*, sou um ato de misturar, de unir e juntar que não somente produziu tanto uma criatura das trevas quanto uma criatura da luz, mas também uma criatura que questiona as definições de luz e escuridão e dá-lhes novos significados” (tradução nossa).

Nesta perspectiva, a autora utiliza o termo *amasamiento* para expressar a multiplicidade cultural que existe por meio de processos de tradução da cultura, que perturbam o hibridismo biológico, o binarismo cultural e a disputa maniqueísta entre superior e inferior.

Entendemos o *amasamiento* como tradução cultural, segundo o conceito de Homi Bhabha (2005), para quem a tradução é uma forma de imitar, copiar, porém, de uma forma deslocadora de sentidos e brincalhona. Para Bhabha (2005), o original se presta a ser simulado, copiado e transformado, por ser um original não-acabado e incompleto em si mesmo. Neste sentido, as culturas são formadas em relação à alteridade interna, que constrói símbolos de estruturas descentradas, permitindo a existência de práticas deslocadas e diferenças culturais incomensuráveis. Para Bhabha (2005, p.62), “O processo de tradução é a abertura de um outro lugar cultural e político de enfrentamento no cerne da representação colonial”.

Anzaldúa se assume como um sujeito de *amasamiento*, ou, como gosta de dizer, é uma nova mestiça, transitando entre a “luz” e a “escuridão”, o que a possibilita questionar tanto um como o outro conceito. Em consequência, sua produção epistemológica feminista questiona ideias essencialistas de centro e periferia, tradição e modernidade, ainda que as utilize em outro sentido. Anzaldúa é uma autora da transculturação, do sincretismo e da diáspora: as fronteiras são sua metáfora por excelência.

Para a autora, a fronteira se configura como uma ferida aberta que é formada pelo choque entre dois mundos, criando um terceiro por meio do sangramento.

The U.S. Mexican border es una herida abierta where the third world grates against the first and bleeds. And before a scab forms it hemorrhages again, the lifeblood of two worlds merging to form a third country – a border culture. Borders are set up to define the places that are safe and unsafe, to distinguish us from them. A border is a dividing line, a narrow strip along a steep edge. A borderland is a vague and undetermined place created by the emotional residue of an unnatural boundary. It is in a constant state of transition. The prohibited and forbidden are its inhabitants. Los atravesados live here. The squint-eyed, the perverse, the queer, the troublesome, the mongrel, the mulato, the half-breed, the half dead; in short, those who cross over, pass over, or go through the confines of the “norma”. Gringos in the U.S. southeast consider the inhabitants of the borderlands transgressor, aliens – whether they possess documents or not, whether they’re chicanos, indians or blacks. Do not enter, trspassers will be raped, maimed, strangled, gassed, shot. The only “legitimate” inhabitants are those in power, the whites and those who align themselves with whites. Tension grips the inhabitants of the borderlands like a

vírus. Ambivalence and unrest reside there and death is no stranger (ANZALDUA, 1999, p.25-26)¹¹³.

O choque entre culturas é bastante violento, tornando o outro sem rosto, sem nome, invisível diante do massacre que sofrem as pessoas do continente Sul, habitantes das fronteiras. As fronteiras servem para oprimir, para determinar o espaço do permitido e do proibido, do legal e do ilegal, do válido e do inválido. São violentados especialmente os que ousam ultrapassar as fronteiras, viver além delas e fugir dos controles dos homens brancos que estão no poder.

A autora do livro “*Borderlands: La Frontera*” coloca-se como o resultado desse choque de cultura e expõe seus sentimentos e angústias diante da violência sofrida.

Esos movimientos de rebeldía que tenemos en la sangre nosotros los mexicanos surgen como ríos desbocando en mis venas. Y como mi raza que cada en cuando deja caer esa esclavitud de obedecer, de callarse y aceptar, en mi está la rebeldía encimita de mi carne. Debajo de mi humillada mirada está una cara insolente lista para explotar. Me costó muy caro mi rebeldía-acalamburada con desvelos y dudas, sintiéndome inútil, estúpida, e impotente (ANAZALDUA, 1999, p.27)¹¹⁴.

Todavia, para a autora, o choque de culturas provoca o nascimento de um ser híbrido, um ser que nasce da confluência de duas ou mais origens. Anzaldúa (1999) chamou de raça “cósmica” para esta confluência de tradições. Para ela, a mistura de raças não produz um ser inferior, mas uma espécie mutável, mais maleável e com um rico conjunto de genes, sendo um campo fértil para uma nova consciência mestiça, uma

¹¹³ “A fronteira EUA-México é uma ferida aberta onde o terceiro mundo arranha-se no primeiro e sangra. E antes que cicatrize, há uma nova hemorragia, o sangue dos dois mundos se funde para formar um terceiro país – uma cultura de fronteira. Fronteiras são configuradas para definir os lugares que são seguros e inseguros, para nos distinguir deles. A fronteira é uma linha divisória, uma estreita faixa ao longo de uma borda íngreme. A terra fronteiriça é um lugar vago e indeterminado criado pelo resíduo emocional de limites não naturais. Ela está em constante estado de transição. Os proibidos e interditos são os seus habitantes. Os atravessados vivem aqui. O malicioso, o perverso, o estranho, o incômodo, o mestiço, o mulato, o meio morto; em suma, aqueles que atravessam, que passam ou vão além dos confins da ‘normas’. Gringos no sudeste dos EUA consideram os habitantes das fronteiras como transgressores, alienígenas – possuindo ou não documentos, sejam eles chicanos, indígenas ou negros. Não entrem, transgressoras são estupradas, mutiladas, estranguladas, envenenadas, atiradas. Os únicos habitantes ‘legítimos’ são aqueles no poder, os brancos e os alinhados com os brancos. Tensões captam os habitantes das fronteiras como um vírus. Ambivalência e intranquilidade residem lá e a morte não é um estranho” (tradução nossa).

¹¹⁴ “Esses movimentos de rebeldia que temos em nosso sangue de mexicanos surgem como rios desbocando em minhas veias. E como minha raça que de vez em quando deixa cair essa escravidão de obedecer, de calar-se e de aceitar, em mim está a rebeldia em cima da minha carne. Sob meu olhar humilhado está um rosto insolente pronto para explorar. Me custou muito caro minha rebeldia-machucada, com revelações e dúvidas, sentindo-me inútil, estúpida e impotente” (tradução nossa).

consciência de mulher, uma consciência das fronteiras. O conceito de fronteira assume outro sentido para autora, rompe limites e passa a ser sentido como um local de fluidez e de hibridização.

A mulher que nasce da colisão é cercada por conflitos emocionais e mentais, que resulta na indecisão, na insegurança e na incerteza da realidade. A personalidade se duplica porque provoca a inquietude do psicológico. Anzaldúa (1999) define isso como *Nepantlismo*¹¹⁵, que representa o estado múltiplo e, ao mesmo tempo, confuso da mulher mestiça. É um conflito que se localiza entre o mundo espiritual e a técnica característica do sistema moderno/colonial. E a mulher colonizada, latino-americana, mestiça, nasce de uma luta de carne, da luta de fronteira e também da luta interna do choque cultural. Neste sentido, diante da fronteira, esta nova mestiça estará sozinha, vulnerável e atenta para a diplomacia para enfrentar o por vir. Para essa mestiça é importante desenvolver a capacidade de lidar com as contradições, as dicotomias e evitar ficar presa à sua própria fronteira. Deste modo, desenvolverá habilidade para lidar com as contradições e com a sua própria ambivalência, de onde vem sua força, mesmo que isso provoque perplexidade nos outros.

Diante do contexto cultural, político e social em que a mulher colonizada está situada, percebem-se as informações conflitantes que tomam conta da formação do ser mulher:

She is subjected to a swamping of her psychological boards. She has discovered that she can't hold concepts or ideas in rigid boundaries. The borders and walls that are supposed to keep the undesirable ideas out are entrenched habits and patterns of behavior; these habits and patterns are the enemy within. Rigidity means death. Only by remaining flexible is she able to stretch the psyche horizontally and vertically. La mestiza constantly has to shift out of habitual formations; from convergent thinking, analytical reasoning that tends to use rationality to move toward a single goal (a Western mode), to divergent thinking, characterized by movement away from set patterns and goal and toward a more whole perspective, one that includes rather than excludes (ANZALDÚA, 1999, p. 101).¹¹⁶

¹¹⁵ Palavra asteca que significa partido ao meio.

¹¹⁶ “Ela é submetida a uma inundação de suas fronteiras psicológicas. Ela descobriu que não pode abraçar conceitos ou ideias em rígidas fronteiras. As fronteiras e os muros são concebidos para manter ideias indesejáveis fora dos hábitos e padrões de comportamento arraigados; esses hábitos e padrões são inimigos internos. Apenas mantendo-se flexível ela é capaz de estender a psique horizontal e verticalmente. A mestiça constantemente tem que deslocar-se para além das formações habituais; de pensamento convergente, de raciocínio analítico em direção a um único objetivo (um modo ocidental) para um pensamento divergente, caracterizado por um movimento longe de padrões e objetivos estabelecidos e em direção a uma perspectiva mais ampla, que inclui ao invés de excluir” (tradução nossa).

A nova mulher, a mestiça, que emerge desses conflitos desenvolve, segundo a autora, uma tolerância à ambiguidade. Ela aprende a ser plural, atuando de maneira múltipla, nada é descartado; o bom, o mau, o feio, o bonito, o normal e o não-normal, absolutamente nada é rejeitado. A mulher mestiça sustenta as contradições como necessárias à vida de fronteira, estabelecendo novos sentidos para a ambivalência.

Para Anzaldúa (1999), a transformação da mulher mestiça acontece no inconsciente, como um parto espiritual, o que a obriga a assumir outra postura diante do caos violento; a mulher mestiça é o resultado do choque e da colisão de fenômenos sociais e culturais. Essa mulher nascida desse choque apresenta a imensa capacidade de unir tudo o que é separado, porém não se trata de unir simplesmente ou de juntar partes, assim como não se trata de uma união de forças opostas de forma equilibrada. A síntese exercida pela mestiça é maior que a soma das partes, pois é a tomada de uma *consciência mestiça*.

Segundo Anzaldúa (1999), a consciência mestiça surge da dor intensa sentida por essas mulheres e de um movimento criativo contínuo que desafia e quebra o ritmo unitário de cada novo paradigma.

The future will belong to the mestiza. Because the future depends on the breaking down of paradigms, it depends on the straddling of two or more cultures. By creating a new mythos - that is, a change in the way we perceive reality, the way we see ourselves, and the ways we behave- la mestiza creates a new consciousness (ANZALDÚA, 1999, p.102)¹¹⁷

A autora destaca que o trabalho da consciência mestiça é o de romper com a dualidade que torna a mulher prisioneira de valores e padrões que não correspondem a suas necessidades de alguém que vive na fronteira. A consciência mestiça tem o trabalho de romper com esta dualidade que a aprisiona. Havendo a transcendência dessa dualidade, produzem-se outros fundamentos para a vida, a cultura, a língua e o pensamento; supera-se o pensamento meramente individual e no seu lugar surge o pensamento coletivo. Por outro lado, é confuso, complicado diferenciar a cultura herdada, da adquirida e da imposta. O importante, nesse momento, é a ação cuidadosa de distinguir as versões históricas que são

¹¹⁷ “O futuro pertencerá à mestiça. Porque o futuro depende da quebra de paradigmas, depende da combinação de duas ou mais culturas. Ao criar um novo mito - isto é, uma mudança na maneira de perceber a realidade, na maneira de olharmos a nós mesmos e na maneira como nos comportamos – a mestiça cria uma nova consciência” (tradução nossa).

impostas, o olhar negativo e de subtração sobre a raça e as mulheres, superar a ignorância que divide as pessoas e cria preconceitos.

É neste sentido que a ruptura vivida pela mulher mestiça, em todas as suas tradições culturais e/ou religiosas, tem o sentido de reinterpretação da história, criação de novos símbolos, adotando novas perspectivas diante das dualidades como: a cor da pele, o gênero, a sexualidade. Essa mulher de consciência mestiça tem a capacidade e a sensibilidade de compartilhar e incluir conhecimento. Anzaldúa (1999) destaca que essa mestiça tem o poder de se transformar numa árvore, num coioote e/ou em outra pessoa, aprendendo a transformar o pequeno “eu” no total de si.

Ainda para Anzaldúa (1999), precisamos também de uma nova masculinidade, um novo homem em movimento. Os homens são acorrentados no papel de gênero como o sexo forte e dominador, estes são mais presos que as mulheres; por outro lado, é importante destacar que os homens gays assumem essa nova masculinidade, uma postura mais flexível que permite o desdobramento do binarismo. Ainda para a autora é possível afirmar que o feminismo, as lésbicas e os gays conseguem se conectar com todas as partes e categorias (cor, classes, raças), na medida em que é uma ação da consciência mestiça ligar o que está separado, ligar pessoas umas com as outras. A autora acrescenta que “O mestiço e o queer existem nessa época e nesse ponto do continuum evolutivo para um propósito. Somos uma mistura que prova que todo o sangue está intrinsecamente tecido em conjunto, e que somos crias de almas similares (ANZALDÚA, 1999, p.106)”.

Para Anzaldúa (1999), a consciência mestiça é marcada pelo brutal encontro de culturas, pela imposição, e por formas de vidas de indivíduos que são violentamente destruídas e em seguida transformadas em cidadãos sem história e sem a sua terra de origem, que produz uma subjetividade nômade e que articula uma identidade, também, mestiça. A compreensão do mestiço é a ampliação e a desconstrução de um paradigma binário e de um modelo de hibridismo cultural por cooptação e assimilação. Para a autora, a mestiçagem caminha por entre-lugares do discurso das diferenças feministas por articular histórias com o local do sujeito.

É neste sentido de encontro híbrido que a autora define o sentido de viver na fronteira do mundo, que não se resume à indefinição, mas se amplia para o processo cultural inclusivo e respeitoso, que supera as imposições do processo colonizador violento.

O conceito de fronteira também encontra lugar nas discussões de Bhabha (2005), que tem o sentido de encontro com o “novo”, não limitado ao passado nem ao presente, mas que anuncia o entre-lugar entre um e outro, anunciando a necessidade de viver de forma diferente. Para o autor, a regulação e a negociação do espaço ocorrem continuamente, *contingencialmente*, o que ressignifica as fronteiras, expondo os limites de qualquer alegação de um signo singular ou autônomo de diferença (classe, gênero ou raça). Para Bhabha (2005), a diferença não é nem *um* e nem o *outro*, mas algo além, o intervalo, permitindo nascer um futuro intersticial, que emerge no entre-meio entre as exigências do passado e as necessidades do presente.

Anzaldúa (2015), intensa em suas palavras, constrói em versos poéticos sua compreensão da fronteira. No poema “*Vivir en la Frontera*” descreve o renascimento do sujeito a partir do confronto:

Vivir en la Frontera significa que tú no eres ni hispana india negra española ni gabacha, eres mestiza, mulata, híbrida atrapada en el fuego cruzado entre los bandos mientras llevas las cinco razas sobre tu espalda sin saber para qué lado volverte, de cuál correr¹¹⁸.

Para a autora, a consciência de estar vivendo o encontro de culturas, a mistura, o envolvimento e o confronto de muitas culturas, é o momento de imersão do sujeito na dor da perda de suas tradições, a imposição cultural imperialista e o novo conhecimento presente nessa relação. E continua:

Vivir en la Frontera significa saber que la india en ti, traicionada por 500 años, ya no te está hablando, que las mexicanas te llaman rajetas, que negar a la Anglo dentro tuyo es tan malo como haber negado a la India o a la Negra; Cuando vives en la frontera la gente camina a través tuyo, el viento roba tu voz, eres una burra, buey, un chivo expiatorio, anunciadora de una nueva raza, mitad y mitad – tanto mujer como hombre, ninguno – un nuevo género;¹¹⁹

¹¹⁸ “Viver na Fronteira significa que tu não és nem hispana índia negra espanhola, nem gabacha (francesa); és mestiça, mulata, híbrida, presa ao fogo cruzado entre os bandos, enquanto levavas as cinco raças sobre tuas costas sem saber para que lado voltar-se, nem de qual correr” (tradução nossa).

¹¹⁹ “Viver na Fronteira significa saber que a índia em ti, traída por 500 anos, já não fala para ti, que as mexicanas te chamam *rajetas*, que negar a Anglo dentro de ti é tão mau como ter negado a Índia ou a Negra; Quando vives na fronteira a gente caminha através de ti, o vento rouba a tua voz, és uma égua, boi, um bode expiatório, anunciadora de uma nova raça, metade e metade – tanto mulher como homem, ninguém – um novo gênero” (tradução nossa).

Para Anzaldúa, viver na fronteira é ter conhecimento de que essa condição não envolve apenas tradição cultural, mas um complexo tecido cultural que envolve muitas outras culturas e tradições, representando o conflito, como expresso em outra parte do poema:

Vivir en la Frontera significa que luchas duramente para resistir el elixir de oro que te llama desde la botella, el tirón del cañón de la pistola, la soga aplastando el hueco de tu garganta; En la Frontera tú eres el campo de batalla donde los enemigos están emparentados entre sí; tú estás en casa, una extraña, las disputas de límites han sido dirimidas el estampido de los disparos ha hecho trizas la tregua estás herida, perdida en acción muerta, resistiendo;¹²⁰

Resistir é o verbo necessário para sobreviver aos conflitos desse encontro de fronteira, porém, mais que resistir, a autora destaca que é preciso não construir mais fronteiras, é preciso estar aberto para o novo gênero e para o novo ser que nasce desse conflito cultural, não estabelecendo divisões, mas incluindo de maneira democrática e horizontal a diversidade que emerge desse processo híbrido, a nova mulher como uma síntese cultural. Por isso que para Anzaldúa (2015) viver na fronteira significa:

El molino con los blancos dientes de navaja quiere arrancar en tiras tu piel rojo-oliva, exprimir la pulpa, tu corazón pulverizarte apretarte alisarte oliendo como pan blanco pero muerta; Para sobrevivir en la Frontera debes vivir sin fronteras ser un cruce de caminos¹²¹.

Viver sem fronteira é colocar em suspensão culturas fixas, tendo consciência de que não existe uma cultura apenas, mas que ela é formada por entrecruzamentos, misturas e versões híbridas de duas ou mais culturas.

¹²⁰ “Viver na Fronteira significa que lutas duramente para resistir ao elixir de ouro que te chama de dentro da garrafa, o tiro do canhão da pistola, a corda derrotando o eco da tua garganta; Na Fronteira tu és o campo de batalha onde os inimigos estão lado a lado; tu estás em casa, uma estranha, as disputas de limites foram dirimidas, o estampido dos disparados fez troços à tregua, estás ferida, perdida em ação, morta, resistindo” (tradução nossa).

¹²¹ “O moínho com os brancos dentes de navalha quer arrancar em tiras tua pele vermelho-oliva, exprimir a polpa, teu coração pulverizar-te apertar-se alisar-te sentindo como pão branco mas morta; Para sobreviver na Fronteira debes viver sem fronteiras, ser um cruzar de caminhos” (tradução nossa).

Em síntese, nesta subseção, argumentamos que pensar sobre a mulher latino-americana, colonizada e mestiça implica superar não só o machismo e o patriarcado historicamente presentes no discurso historiográfico e científico dominante, mas também o eurocentrismo e o racismo constitutivos do feminismo ocidental, branco e burguês. Contra isso, precisamos investir na construção de um feminismo das mulheres subalternas, colonizadas, um feminismo das diferenças, pós-colonial ou decolonial, que seja capaz de pensar a mulher de forma complexa e concreta, articulando as categorias gênero, raça, classe e outras. É neste sentido que destacamos a importância do pensamento da feminista chicana Gloria Anzaldúa, que contribui significativamente com suas concepções sobre fronteira, mestiçagem e hibridismo.

Dito isto, destacamos o pensamento de Nísia Floresta e Soledad Acosta como exemplos de um pensamento mestiço, como define Anzaldúa, temporalmente situado nas correlações culturais, políticas, sociais e educacionais em que estão inseridas, pelas seguintes razões:

1- Nísia e Soledad, aproveitando-se da educação recebida, de base liberal e eurocêntrica, reescrevem e ressignificam essa formação, subvertendo aspectos importantes do tradicionalismo filosófico e pedagógico;

2- São escritoras mestiças, porque nascem imersas aos conflitos políticos e culturais do processo de independência, ou seja, são fruto de uma colisão emocional, mental e cultural, como destaca Anzaldúa (1999), por isso são resultados de determinadas incertezas;

3- São intelectuais mestiças, porque conseguem vislumbrar para um pluralidade cultural, quando reivindicam o lugar e o direito das mulheres, dos indígenas e dos negros;

4- Nísia e Soledad são mulheres de consciência mestiça, porque surgem de um contexto que as negam como sujeitos, numa sociedade insalubre para o pensamento e as produções intelectuais das mulheres, porém, essas autoras desafiam e quebram, de alguma forma, o ritmo unitário patriarcal.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, tivemos por objetivo analisar a concepção de educação para mulheres presente nos escritos de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper, compreendendo como este pensamento se articula ao contexto histórico de descolonização da América Latina. Ao perseguir este objetivo, buscamos também identificar as bases teóricas que alicerçam os pensamentos das referidas autoras, estabelecer algumas possibilidades de comparação entre elas e, sobretudo, analisar as suas contribuições intelectuais e educacionais para o processo de descolonização do continente latino-americano no século XIX.

Os resultados da investigação, analisados à luz do referencial historiográfico e epistemológico presente no trabalho, levaram-nos a defender a tese de que *os escritos sobre educação de Nísia Floresta, no Brasil, e Soledad Acosta de Samper, na Colômbia, são dois modelos de produção intelectual latino-americana que colocam em debate a formação educacional da mulher em estreita relação com os movimentos políticos de descolonização do continente sul-americano. Os escritos destas autoras constituem um pensamento fronteiro que emerge na densa e secular trama da decolonialidade na América Latina.*

O estudo sobre Nísia Floresta nos revelou uma mulher corajosa, produtiva e resistente. Nísia rebelou-se contra os padrões patriarcais de poder e elegeu a educação como ferramenta de luta para a emancipação da mulher. A obra de Nísia Floresta e seu pensamento pedagógico foram nesta tese entendidos não apenas como uma contribuição ao feminismo na América Latina, mas também como o esforço de construir uma nação brasileira mais igualitária e justa, assentada em uma identidade pluralista, capaz de reconhecer os diferentes grupos e segmentos sociais que constituem o Brasil, como as mulheres, os negros e os indígenas.

Nísia defendeu com firmeza suas posições educacionais diante das injustiças e utilizou a literatura como aliada na disseminação de uma leitura de mundo mais progressista e moderna. Muito estudiosa, e atenta às teorias que circulavam nos meios literários brasileiros, latino-americanos e europeus, Nísia, todavia, não absorveu acriticamente o que lia. Ao contrário, utilizava estas teorias como recurso de análise da realidade brasileira, adaptando-as quando considerava necessário.

A concepção de educação para mulheres de Nísia foi considerada bastante ousada para o período que viveu. Refutando a ideia de que a educação serviria apenas para preparar a mulher para o matrimônio, Nísia insistia que as mulheres deveriam dispor dos mesmos direitos que os homens à uma educação mais integral e científica. A escola que dirigiu, sintonizada, obviamente, com estas ideias, tratou de dar materialidade ao projeto de oferecer às meninas a mais completa formação científica, preparando-as para a vida cidadã e para um lugar mais ativo na sociedade.

Apesar de Nísia Floresta já ter sido estudada por outros pesquisadores brasileiros, consideramos que o filtro latino-americanista utilizado nesta tese é relevante para entender esta autora para além do cenário nacional, evidenciando que sua concepção de educação, em muitos aspectos compartilhada por outras escritoras em outros países da América Latina, foi forjada na *estrutura de sentimentos* independentista do século XIX. Esta conclusão, evidentemente, não retira o mérito e a genialidade da autora, mas inscreve sua contribuição intelectual em um contexto histórico e territorial marcado pela busca pela liberdade, seja no aspecto da soberania nacional, seja no aspecto da autonomia de grupos sociais subalternos, como as mulheres.

Por associar a educação para as mulheres com a defesa de uma nação livre, moderna e independente, chegamos à conclusão, nesta tese, de que o pensamento pedagógico de Nísia Floresta é também uma contribuição sociopolítica à crítica da vigência do colonialismo, oferecendo elementos tanto para entender como a educação tradicional serviu à manutenção da colonialidade do poder quanto para vislumbrarmos o papel da educação feminina na emancipação da sociedade.

Na mesma perspectiva analítica, estudamos parte da obra da colombiana Soledad Acosta de Samper, infelizmente ainda inacessível e, por isso mesmo, ignorada, pelos pesquisadores brasileiros. Também ousada e com grande capacidade de escrita e formulação intelectual, Soledad produziu textos específicos sobre educação para as mulheres. Em todos eles, a liberdade se apresenta como um fio condutor, uma perspectiva, um anseio, um projeto.

Demonstramos na tese que, para Soledad, a mulher deveria ser livre para escrever, estudar, trabalhar, escolher seus maridos e ter uma vida pública. A defesa da igualdade de direitos à educação e ao trabalho para homens e mulheres se insere neste

contexto, e a mulher é por ela vista por suas capacidades e inteligência, diferentemente da visão patriarcal que associa a mulher ao não racional.

Portanto, mostramos que a ideia de educação que se depreende das obras da escritora está relacionada à importância da formação intelectual e profissional das mulheres, ou seja, uma educação integral e igualitária, vinculada à convicção de que as mulheres são capazes de exercer qualquer atividade profissional e intelectual. Em sintonia com o pensamento independentista de sua época, considerava que o discurso da liberdade e do progresso deveria estar aliado à prática e garantia do direito à educação dos excluídos socialmente, como as mulheres.

Tanto Nísia quanto Soledad devem ser vistas como precursoras do debate latino-americano sobre o direito das mulheres à educação. Entendemos que as produções de ambas contribuem para a consolidação da independência dos seus respectivos países: pela crítica ao patriarcado como sobrevivência do colonialismo; pelo anúncio de uma educação emancipatória como recurso descolonizador; pelos estudos históricos, no caso de Soledad, sobre os processos de independência de vários países da América Latina, dando destaque ao papel da mulher nestas lutas sociais.

Não obstante, é fundamental destacar que o pensamento das escritoras se encontra num lugar mais a frente do discurso independentista hegemônico, que estava centralizado na mera conquista política-administrativa de seus países, bem como no entendimento quase que exclusivo dos homens e do progresso, deixando à margem debates como gênero, abolição e a questão indígena. Nísia e Soledad enfrentaram estes debates e criticaram não só a colonização, mas também os projetos elitistas hegemônicos dos grupos que mobilizaram a independência.

Neste sentido, defendemos que o pensamento das escritoras Nísia e Soledad estão localizados na fissura do pensamento histórico do processo de descolonização da América Latina, apresentando uma produção intelectual na fronteira dos acontecimentos políticos, históricos, culturais e teóricos. Nísia e Soledad são duas escritoras latino-americanas que representam uma resistência à diferença colonial e que nos levam a entender que suas escritas constituem verdadeiras fendas decoloniais, a partir das quais pensaram uma educação descolonizadora.

Após traçar um diálogo comparativo entre as autoras, afirmamos que elas nos ajudam a entender a constituição de um sentimento feminino latino-americano que, tendo

se tornado coletivo, está além de uma mera percepção isolada, mas que representa a estrutura de sentimentos independentista vivida na América Latina em meados do século XIX. Nestes termos, discutimos que a postura de reivindicar os direitos das mulheres coloca Nísia e Soledad numa direção mais próxima de práticas que levam à superação do estado de subalternização de seus países. As posturas das autoras denunciam diretamente as consequências desastrosas da modernidade/colonialidade, que promoveu a exploração e a dominação de terras, corpos e etnias.

Diante dessas dimensões, entendemos que Nísia e Soledad são escritoras que, em suas limitações temporais, teóricas e históricas, deveriam estar inscritas na genealogia do pensamento decolonial, e ser referenciadas como uma das primeiras mulheres a pensar a articulação entre gênero, educação e descolonização.

Em face dos resultados de pesquisa discutidos ao longo da tese, e sumariamente recuperados nestas considerações finais, pensamos que este estudo poderá ser útil por suas contribuições nos planos *historiográfico*, *epistemológico*, *metodológico* e *pedagógico*.

No plano *historiográfico*, esperamos que este trabalho some-se a outros investimentos intelectuais em prol da constituição de um campo de estudos mais solidamente demarcado sobre a história da educação latino-americana. Em particular, pensamos que esta tese poderá contribuir dando visibilidade ao pensamento educacional de mulheres do século XIX, tema ainda tão desprestigiado e silenciado.

Como vimos na introdução da tese, as produções sobre educação feminina, pelo menos no Brasil, há um destaque maior para as trajetórias de professoras do que o pensamento ou as concepções de educação e de mundo de mulheres, que foi o nosso foco. Além disso, os trabalhos existentes abordam o local de maneira restrita à regionalidade de uma dada realidade, sem a ênfase na escala continental latino-americana. E, talvez por isso mesmo, são estudos bastante despreocupados em relacionar a educação aos processos de descolonização em nosso continente.

Este estudo, em suas limitações, poderá preencher um pouco da grande lacuna de conhecimento neste campo. Considerando também sua atenção ao pensamento de Soledad Acosta de Samper, nome que não foi encontrado no estado da arte realizado ao longo da pesquisa, esperamos que esta tese desperte o interesse dos estudiosos brasileiros por esta autora tão fascinante e prolífica.

No plano *epistemológico*, gostaríamos de ver esta tese como uma contribuição crítica na superação de um pensamento moderno, racionalista, eurocêntrico e patriarcal. Investimos muito esforço, desde a introdução da tese, a elaborar críticas a essa racionalidade dominante. Entendemos que ela é responsável não só pela dominação de territórios colonizados por territórios metropolitanos, mas também pela subjugação de corpos femininos, negros e mestiços por corpos masculinos, brancos e europeus.

Por isso mesmo, insistimos na necessidade de diferenciar um feminismo branco euro-norte-americano de um feminismo nascido ao Sul, que chamamos de vários nomes: feminismo das diferenças, feminismo pós-colonial, feminismo decolonial, feminismo das mulheres mestiças. Se nos faltou, talvez, unidade terminológica, o que quisemos enfatizar é que o feminismo precisa considerar seriamente as diversidades e diferenças no interior dos grupos de mulheres, de modo a pensá-las no plural e em sua concretude, respeitando as individualidades de diferentes grupos, raças, classes, gerações, em seus múltiplos cruzamentos (mestiçamento).

Nesta construção epistemológica, dialogamos com Gloria Anzaldúa, Michelle Perrot, Judith Butler, Sara Beatriz Guardia, Betty Ruth Lozano Lerma, María Lugones, Natalie Zelmon Davis, Chartie, Riox, Dussel e Guacira Lopes Louro.

Trata-se, assim, de pensar a mulher não só do ponto de vista da sua sexualidade, mas também em relação ao gênero, ao território e à classe. Este é um fértil caminho, pensamos, para enxergarmos melhor a colonização dos sexos ou a colonialidade do gênero levado a cabo pela modernidade/colonialidade.

Demos também destaque, sobretudo na última seção, ao pensamento feminista decolonial de Gloria Anzaldúa. Afirmamos que o feminismo proposto por esta *chicana* poderia encontrar “acolhida” nos escritos de Nisia e Soledad a partir dos seguintes aspectos:

a) em ambas, a escrita é utilizada como um recurso de contestação da ordem opressora, logo, como um instrumento emancipador;

b) suas biografias e seus pensamentos localizam-se numa “fronteira”, do ponto de vista territorial, político, teórico ou cultural;

c) pensam as mulheres como sujeitos históricos, autônomos, presentes nos acontecimentos políticos e sociais;

d) questionam a educação feminina tradicional e pugnam por uma formação educacional, profissional e cultural ampliada e crítica para as mulheres;

e) elaboram um pensamento geo-historicamente situado, preocupado com os temas candentes de sua época e contexto, particularmente com a questão independentista;

f) pensam as mulheres não isoladamente, mas em articulação com outros sujeitos subalternizados, como negros e indígenas, aproximando categorias como gênero, raça e classe.

No plano *metodológico*, a tese faz um “casamento” entre a história cultural e a história comparada. Os dados coletados e as análises produzidas não teriam sido possíveis sem a utilização destes referenciais, que tem sido amplamente debatido no interior do grupo de pesquisa “José Veríssimo e o Pensamento Educacional Latino-Americano”, da Universidade Federal do Pará.

A história cultural efetivamente se apresentou como uma possibilidade de reescrita da história a partir do lugar subalterno ocupado por mulheres escritoras latino-americanas. Entendemos que isto é cada vez mais relevante, em face do tradicionalismo que ronda a academia, com seus ranços produtivistas e foco nos interesses do mercado e em fontes tradicionais da escrita da história.

Em relação às potencialidades apresentadas pela história comparada a este estudo, destacamos, sobretudo, a vantagem em contextualizar as obras destas autoras em uma escala mais ampla que a nacional ou a regional, possibilitando também entender temáticas, conceitos e questões-problema análogos nas obras de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper.

No plano *pedagógico*, ainda que não tenha sido nossa intenção formular uma proposta educacional emancipatória para mulheres, esperamos que este estudo possa ser lido por educadores e gestores educacionais como inspiração para que desenvolvam/formulem práticas e políticas de educação inclusiva e democrática, que prime pela igualdade, mas que respeite a diversidade.

Enfim, que possamos construir pedagogias “outras”, que deem visibilidade às lutas das mulheres; que trabalhem para seu/nosso empoderamento; que aprendamos com as lutas do passado para nos capacitar para as lutas presentes e futuras; que tenhamos habilidade, força, mobilização e inteligência para enfrentar as discriminações e desigualdades; e que saibamos formular processos de educação que contemplem nossas necessidades e respeitem nossas diferenças.

FONTES E REFERÊNCIAS

Fontes:

1. Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

FLORESTA, Nísia. París, 19 de agosto de 1856. In. DUARTE, Constância Lima (Org). *Cartas*: Nísia Floresta e Augusto Comte. Florianópolis: editora Mulheres, 2002.

_____. O Brasil. In. FLORESTA, Nísia. *Cintilações de uma alma brasileira*. Florianópolis: editora Mulheres, 1997.

_____. A lágrima de um Caeté. In. DUARTE, Constância Lima. *Introdução e Nota*. Natal-RN: Fundação José Augusto, 1997.

_____. *Opúsculo Humanitário*. São Paulo: editora Cortez, 1989.

_____. *Direito das mulheres e injustiça dos homens*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *A Mulher*. London: Printed by G.Parker, Little St. Andrew Street, Upper. St.Martin's Lane, 1865.

_____. *Páginas de uma Vida Obscura – Um Passeio ao Aqueduto da Carioca – Pranto Filial*. Rio de Janeiro: Typographia de N. Lobo Vianna, 1854.

_____. *Discurso que a suas educandas dirigiu*. Rio de Janeiro: TYP imparcial de F. de Paulo Brito, 1847.

_____. *Daciz ou a Jovem Completa*. Rio de Janeiro: Typographia de F. de Paula Brito, 1847.

2. Biblioteca Luis Ángel Arango e Biblioteca Nacional da Colômbia.

ORDÓÑEZ, Montserrat. Prólogo Género, escritura y siglo XIX en Colombia: releendo a Soledad Acosta de Samper. Bogotá: 2000. In: SAMPER, Soledad Acosta de. *Novelas y cuadros de la vida suramericana*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana: Uniandes, 2004.

SAMPER, Soledad Acosta de. Aptitud de la mujer para ejercer todas las profesiones. Memoria presentada en el Congreso Pedagógico Hispano-Lusitano-Americano reunido en Madrid en 1892”. *Revista de Estudios Sociales* 38 (enero 2011): 169-175. “Bogotá en el año 2000: una pesadilla”. *Revista de Estudios Sociales* 05 (2000):117-123.

_____. *Novelas y cuadros de la vida sunamericana*; edición y notas Montserrat Ordóñez, Vila- Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana: Uniandes, 2004.

_____. *Una holandesa en América*. Curazao: Imprenta de la Librería de A. Bethencourt E Hijos. 2006.

_____. *La mujer en la sociedad moderna*. Colección “Biblioteca Contemporánea”. París: Casa Editorial Garnier Hermanos. 1895.

_____. *Diario íntimo y otros escritos de Soledad Acosta de Samper*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá; Instituto Distrital de Cultura y Turismo, 2003.

_____. *Memorias presentadas en congresos internacionales que se reunieron en España durante las fiestas del IV centenario del descubrimiento de América en 1892*. Chartres: Durand. 1893.

_____. *La mujer*: revista quincenal exclusivamente redactada para señoras y señoritas. Bogotá, 1879.

_____. *História de Colombia*. Bogotá: Edición Oficial, 1908.

_____. *Historia abreviada del Ecuador, Perú, Chile, Buenos Aires, Brasil*. Bogotá, 1870 (manuscrito).

_____. *Las esposas de los conquistadores*. Bogotá, 1880-1900. (manuscrito).

_____. *Soledad Acosta a las valientes bogotanas*. 1854 (carta).

_____. 20 de Julio de 1810. Bogotá. 1909.

Referências:

ALLENDE, Isabel. *A casa dos Espíritos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

ALMEIDA, José Ricardo Pires. *Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. Tradução Antônio Chizzoti. 2ed. São Paulo: EDUC, 2000.

AMARAL, Isabel Guimaraes Rabelo do. *Resistência feminina no Brasil oitocentista: as ações de divórcio e nulidade de matrimônio no Bispado de Mariana*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Direito, Belo Horizonte, 2012.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a Origem e Difusão do Nacionalismo*. México, FCE. 1993.

ANZALDÚA, Glória. *Borderlands/La Frontera*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1999.

ANZALDÚA, Glória. *Vivir en la Frontera*. Tradução de Maria Luisa Peralta. Disponível em: <http://laorilladelospajaros.blogspot.com.br/2014/06/gloria-anzaldua-poesia-chicana-3.html> Acesso em: 08/04/2015.

_____. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Estudos Feministas*. Florianópolis: UFSC, 2000, p. 229-235

ARAÚJO, Sonia Maria da Silva. *Um estudo comparado do pensamento educacional na América Latina – Brasil e Venezuela (1819-1928)*. Projeto de investigação submetido ao Edital Universal Nº 14/2011. Belém- UFPA.

ÁVILA, Eliane e COSTA, Claudia de Lima. Glória Anzaldúa, a consciência mestiça e o “feminismo da diferença”. *Estudos Feministas*. Florianópolis. 2005, p. 691-703.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. São Paulo: melhoramento, 1976.

BALTODANO, Mónica. Porque outro mundo es posible y necessário: el sol sale del sur, el sol nace de bajo. In: CASTRO, ELISA Guaraná de (org) et al. *Vozes de nossa América: cultura, política e pensamento crítico- América Latina e Caribe*. Seropédica (RJ): UFRJ, 2010.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo Sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila, eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2005

BLOCH, Marc. *Os taumaturgos – o caráter sobrenatural do Poder Régio*. França e Inglaterra. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Pour une histoire compare des soietés européenes..In. *Revue de Synthèse Historique*, nº46, p. 15-50, 1928.

BOAS, Franz. *Antropologia Cultural*. – Tradução Celso Castro -. 5. ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BOBBIO, Noberto. *Dicionário de política*. Brasília, Ed. UNB, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRESSE-PEREIRA, Luiz Carlos. Não, Estado e Estado-Nação. 2008. Disponível <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2008/08.21.Na%C3%A7%C3%A3o.Estado.Estado-Na%C3%A7%C3%A3o-Mar%C3%A7o18.pdf> acesso em 15/03/2016.

BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2011.

BUTLER, Judith. *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós, 2007.

_____. *Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo*. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 11, 1998.

CÂMARA, Adauto da. *História de Nísia Floresta*. Rio de Janeiro. Ed. Pongetty, 1941.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4ªed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

CAPUTO, Melissa Mendes Serrão. *Eunice Caldas: uma voz feminina no silêncio da história (1879-1967)*. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

CARDOSO, CAIRO Flamarion e BRIGNOLI, Héctor Pérez. *Os métodos da história*. Rio de Janeiro: Graal, 1983

CASTRO, Luciana Martins. A contribuição de Nísia Floresta para a educação feminina: pioneirismo no Rio de Janeiro oitocentista. *Revista Outros Tempos*. São Luis do Maranhão, vol 7, nº 10, p. 237-256, 2010.

CERTAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. *A história Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: BertrandBrasil, 1990.

COLLIN, Françoise. Diferença dos sexos (teorias da). In. HIRATA, Helena, LABORIE, Françoise, LE DOARÉ, Hélène, SENOTIER, Danièle (Orgs.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Unesp, 2009.

COMTE, Augusto. *Opúsculos de Filosofia Social*. Porto Alegre/ São Paulo: Editora Globo/ editora Universidade de São Paulo, 1972.

_____. *Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista*. São Paulo: Abril Cultura, 1978.

CUCUZZA, Héctor Rubén. Independencia, repúblicas y educación en América Latina: las ilusiones de la escuela como máquina de vapor. In. ALVES, Claudia, MIGNOT, Ana Chrystina (org.). *História e historiografia da educação ibero-americana: projetos, sujeitos e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet – Faperj – SBHE, 2012.

DAVIS, Natalie Zemon. *Nas Margens: três mulheres do século XVII*. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

DEL PRIORE, Mary. *Ao Sul do Corpo*. São Paulo: UNESP, 2009.

DOSSE, François. *A história em migalhas: dos “Annales” à Nova História*. São Paulo-Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1992.

DUARTE, Constância Lima. *Nísia Floresta*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

_____. (Org.). *Cartas Nísia Floresta e Auguste Comte*. Florianópolis: editora mulheres, 2002.

DUSSEL, Enrique. *Para uma erótica latinoamericana*. Caracas-Venezuela- Fundación Imprenta, Ministério del Poder Popular para la cultura, 2007.

_____. 1492 *El encubrimiento del outro*: hacia el origen del “mito de la modernidad”. La Paz-Bolívia- Biblioteca Indígena (pensamiento crítico), 2008.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese em ciência Humanas*. Milão: editora Presença, 1997.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Tradução Ruy Jungnam. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Nação, identidade e educação na América Latina. In. ALVES, Claudia, MIGNOT, Ana Chrystina (org.). *História e historiografia da educação ibero-americana: projetos, sujeitos e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet – Faperj – SBHE, 2012.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: vontade de saber*. Rio de Janeiro, edição Graal, 1988.

_____. *Estratégia, poder-saber*. Coleção Ditos e Escritos, v. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *As palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo- Martins Fontes, 1999.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Movimento Feministas. In. HIRATA, Helena, LABORIE, Françoise, LE DOARÉ, Hélène, SENOTIER, Danièle (Orgs.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Unesp, 2009

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAUTIER, Arlette. Mulheres e Colonialismo. In: FERRO, Marc (org.). *O livro Negro do Colonialismo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000, p. 660-697.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GINZBURG, Carlos. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: companhia da Letras, 2006.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *Concepção dialética da história*. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

GUARDIA, Sara Beatriz. *Literatura e escritura feminina na América Latina*. Anais do XII Seminário Nacional e III Seminário Internacional Mulher e Literatura. Ilhéus: UESC, 2007.

_____. *Escritoras del siglo XIX en América Latina*. Lima: CEMHAL, 2012.

_____. *Literatura e escritura femenina*. Lima: CEMHAL, 2013.

_____. (Org.). *Las mujeres en los procesos de independencia de América Latina*. Lima: CEMHAL, 2014.

HAHNER, June Edith. *Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos no Brasil, 1850-1940*. Tradução de Eliana Lisboa. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

LEI Nº. 1, de 1837, e o Decreto no 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro. In: *Revista História da Educação*, vol. 9, núm. 18, julio-diciembre, 2005, pp. 199-205 Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Rio Grande do Sul, Brasil

LERMA, Betty Ruth Lozano. *El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas*. Aportes a um feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano. In: *La manzana de la discordia*. Universidad Andina Simón Bolívar del Ecuador, vol.5, nº2 Julio – Diciembre, 2010 p. 7-24.

LIMA, Adriane Raquel Santana de; MOTA NETO, João Colares da; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. *Educação e emancipação em perspectiva decolonial: esboço de um estudo comparado sobre a concepção de educação de Nísia Floresta e Marietta de Veintemilla*. In: GUARDIA, Sara Beatriz (Org.). *Las mujeres en los procesos de independencia de América Latina*. Lima: CEMHAL, 2014.

LINS, Ivan. Nísia Floresta. *História do Positivismo no Brasil*. 2 ed. Capítulo II. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. Rio Grande do Sul- Pro-Posições, vol 19, nº2, 2008, p.17-23.

LUGONES, María. *Hacia un feminismo descolonial*. In: *La manzana de la discordia*. Universidad Andina Simón Bolívar del Ecuador, vol 6, nº2, 2011, p. 105-119.

_____. *Toward a Decolonial Feminism*. In: *Hypatia*. Fall, Vol 25, nº 4, 2010, p.742-759.

MARIZ, Zélia Maria Bezerra. *Nísia Floresta Brasileira Augusta*. Natal: editora Universitária, 1982.

MARLETTI, Carlo. *Intelectuais*. In: BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 11ªed, 1998.

MIGNOLO, Walter D. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MORAIS FILHO, Nascimento. *Maria Firmina dos Reis: Fragmentos de uma vida*. São Luis: S.C., 1976.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Cecília Vieira do. *Caminhos da docência: trajetória de mulheres professoras em Sabará Minas Gerais (1830-1904)*. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NOGUEIRA, Octaciano. *Constituições brasileiras: 1824*. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PERROT, Michelet. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

_____. *Minha História das Mulheres*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Mulheres públicas*. São Paulo: Unesp, 1998.

PINHEIRO, Rossana Kess Brito de Souza. *Mãe-Esposa e Professora: educadoras no final do século XIX*. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, 2009.

PRADO JR., Caio. *Evolução Política do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PRADO, Maria Lígia Coelho. *Tramas, telas e textos*. São Paulo: Sagrado Coração de Jesus, 1999.

_____ e PELLEGRINO, Gabriela. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2014.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. In: LANDER, Edgardo (Comp.). *Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso/Unesco, 2000, p.201-2146.

REIS, Eliana Lourenço de Lima. *Pós-colonialismo, identidade e mestiçagem cultural: a literatura de Wole Soyinka*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; Salvador-BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1999.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

REY, Diana Crucelly González. La Educación de las Mujeres en Colombia a finales del siglo XIX: Santander y el Proyecto Educativo de la Regeneración. *Revista Historia de la educación latinoamericana*. 2015. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012272382015000100012&script=sci_arttext&lng=e Acesso em 06/02/2016.

RIBEIRO, Djamila. As diversas ondas do feminismo acadêmico. *Carta Capital*. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/escritorio-feminista/feminismo-academico-9622.html> Acesso em 17/10/2015

RIBEIRO, Adelia Miglievich, *Darcy Ribeiro, intelectuais e utopia: uma análise a partir da ideia de estruturas de sentimentos de Raymond Williams*. Porto Alegre: XVII Congresso Brasileiro de sociologia, 2015.

RIOUX, Jean-Pierre. Introdução um domínio e um olhar. In: RIOUX, Jean-Pierre *et al. Pour une histoire culturelle*. Lisboa: estampa, 1998.

ROSA, Graziela Rinaldi da. *Transgressão e moralidade na formação de uma “matrona esclarecida”*: contradições na Filosofia de Educação nisiniana. Tese (doutorado em Educação)- Universidade do Vale dos Rios dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2012.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 2ª Edição. São Paulo. Martins Fontes. 1999.

SAID, Edward W. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paula (Org). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. New York: Columbia University, 1989

_____. História das mulheres. In: Burke, Peter (Org). *A escrita da história*. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

SCHUMAHER, Schuma e BRAZIL, Érico Vital (Org). *Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SERPE-VALADARES, Peggy. Introdução. In. FLORESTA, Nísia. *Opúsculo Humanitário*. São Paulo: editora Cortez, 1989.

SERINELLI, Jean-François. *Histoire des droites en France*. Paris, Gallimard, 1992, vol. 2, Cultures.

SILVA, Thiago Fernando Sant'Anna e. *Gênero, História e Educação: a experiência de escolarização de meninas e meninos na Província de Goiás(1827-1889)*. Tese (Doutorado)Universidade de Brasília-UNB-, 2010.

SILVA, Maria Beatriz Nizza. *Donas e Plebeias na Sociedade Colonial*. Lisboa: Editorial Estampa, 2002.

SPIVAK, Gayatri Chakrovorty. *Pode o Subalterno falar?*.Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STOLKE, Verena, La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 77-105, mai./ago. 2004.

TEIXEIRA, Roberta Guimarães. *Na Penna da imprensa professoras e professores primários do século XIX (1852-1888): contribuições aos estudos da feminização do magistério*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve História do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

VIANA, Larissa. *O idioma da mestiçagem: as irmandades de pardos na América Portuguesa*. Campinas-SP: Editora Unicamp, 2007.

VEIGA, Cynthia Greivee FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: autêntica, 2003.

WALLERSTEIN, I. La restructuración capitalista y el sistema-mundo. In: ELÍZAGA, R S. (Coord.).*América Latinayel Caribe, perspectivas de su reconstrucción*. México: Asociación Latino Americana de Sociología, 1996. p.69-85.

_____. *O albatroz racista: ciencia social, Jörg Haider e resistência*. Coimbra: Edições Afrontamento e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2000.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Sociedade: de Coleridge a Orwell*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WOOLF, Virginia. *Um teto do seu*. São Paulo: círculo do livro,1928.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado, RIBEIRO, Maria Luisa Santos, NORONHA, Maria Noronha. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

YOUNG, Robert. *Desejo colonial: hibridismo em teoria, cultura e raça*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1- Índice del primer tomo da Revista Quincenal La Mujer de 1885

ÍNDICE DEL PRIMER TOMO.

ARTÍCULOS VARIOS.

PROSPECTO, por la Directora.....	1
EN EL MAR DE TIBERIADE, por Eufemia C. de Borda.....	62
CONSEJOS.....	70
LA CARIDAD, por Covinda.....	107
SOCIEDAD PROTECTORA DE NIÑOS DESAMPARADOS.....	117
LA INSTRUCCION PÚBLICA, por S. A. S.....	125
CONSEJOS A LAS SEÑORITAS, por la misma.....	152
UNA PESADILLA, por Aldebarán.....	210
MEMORIAS DE LA GUERRA, por Agripina Montes del Valle.....	219

BIOGRAFÍAS.

LA PRINCESA ISABEL, por S. A. S.....	34
LA MARQUESA DE LESCURE, por id.....	62
LA ESPOSA DE JAFAYETTE, por id.....	153
LA SEÑORA DE MONTAGÚ, por id.....	176
ROSA FERRUCCI, por id.....	228

CIENCIAS.

MUCHOS CURIOSOS DE LA CIENCIA ASTRONÓMICA, por S. A. S.....	258
ELEMENTOS DE HIGIENE GENERAL, traducción del francés por S. A. S.....	274

HISTORIA.

ESTUDIOS HISTÓRICOS SOBRE LA MUJER EN LA CIVILIZACION — Prologo, por S. A. S.....	2
HISTORIA ANTIGUA — Introducción.....	25, 49
LA MUJER HEBREA.....	73, 97, 121, 145
LA MUJER ASIRIA.....	163
LA MUJER PERSA.....	217
LAS MUJERES DE SIBIA, DE ESCITIA, DE LIDIA, &c.....	241
LA MUJER VENECIA Y CARTAGINESA.....	265

MORAL.

REFLEXIONES DE MADAMA LARIBERT.....	123
LO QUE SIEMPRE UNA MUJER DE LAS MUJERES, por S. A. S. 13, 63, 132, 205.....	250
ESPERANZAS.....	29

NOVELAS HISTÓRICAS.

CUADROS Y RELACIONES NOVELASCAS DE LA HISTORIA DE AMÉRICA — Introducción, por S. A. S.....	3
ESTANISLAO CADOT.....	6, 28
LOS CRIMENES MARTIRES.....	31, 79
EL FUGAZ DESAMPARADO.....	109, 129
LA FACILIDAD CHOCORANAY.....	172
LOS NIÑOS PRISIONEROS — Introducción, por S. A. S.....	199
ALBORO DE OYEDA — Cuadro 1.º — Cuadro 2.º.....	219, 243
LA ROSA VERDE DE CHICHO, por S. A. DE S. 18, 41, 103, 157, 210, 299.....	247

NOVELAS DE COSTUMBRES.

DOÑA JERÓNIMA, por Olga.....	42, 67, 90, 100, 138, 160
EL TALLER DE ENRIQUETA, por Aldebarán.....	262, 270

ÍNDICE DEL PRIMER TOMO

POESÍAS.

A JESUS CRUCIFICADO, por Berenice.....	15
PÁGINAS SUELTAS, por Eva Verbel.....	20
DIOS, por Agripina Montes del Valle.....	33
REFLECCIONES, por Agripina S. de Ancizar.....	53
EL DIA DE LA ASCENSION, por Berenice.....	61
A CECILIA, por Hortencia A. de Vásquez.....	66
A LA SEÑORA CÁRMEN DE VÁRGAS, por A. M. del Valle.....	82
CONTEMPLACION, por Lola R. de Tío.....	77
LA MADRE SOBRE LA TUMBA DE SU HIJA, por Silveria Espinosa de Rendon.....	90
REALIDAD, por Waldina D. de Ponce.....	100
TUS OJOS, por A. Montes del Valle.....	108
LA HERMANA DE LA CARIDAD, por S. Espinosa de R.....	113
LA ORACION DE JESUS, por Dolores T. Aguiar.....	116
UNA TARDE EN EL CAMPO, por Berenice.....	124
SUFRE Y ESPERA, por Eva Verbel.....	144
LA VIDA DE LAS ROSAS, por A. Montes del Valle.....	148
NO LOS OLVIDEMOS, por Silveria Espinosa de R.....	159
A MI HIJA MERCEDES, por Amelia Denis.....	171
A LA SEÑORA A. O. DE P., por W. Dávila de P.....	178
A MI MADRE! por Oscalina.....	190
MI RÚSTICA MORADA — Traducción.....	201
CONSEJOS DE UNA MADRE, por Angela Grassi.....	219
A DIOS, por Victorina B. de Domínguez.....	235
A LA TRADUCTORA DE "MI RÚSTICA MORADA" por Hortencia A. de Vásquez.....	238
DESPEDIDA, por Silveria Espinosa de R.....	243
CHARADAS, por Azucena del Valle.....	253
CANCION, por la misma.....	253
DEO GRATIAS, por Berenice.....	257

SECCION PARA NIÑOS.

UN CUENTO, por Silveria Espinosa de R.....	12
EL MONO, por Juliana.....	114
EL GATO, por id.....	178
LOS NIÑOS DESAMPARADOS — <i>Diálogo</i> — por S. A. de S.....	200

SECCION RELIGIOSA.

PENSAMIENTOS de madama Seton.....	63
SOCIEDAD DEL INMACULADO CORAZON DE MARIA.....	159
AFORISMOS de la hermana Rosalia.....	127
ARCHI-CONFRATERNIDAD DE LAS MADRES CRISTIANAS.....	140
UN DIA BIEN EMPLEADO.....	176

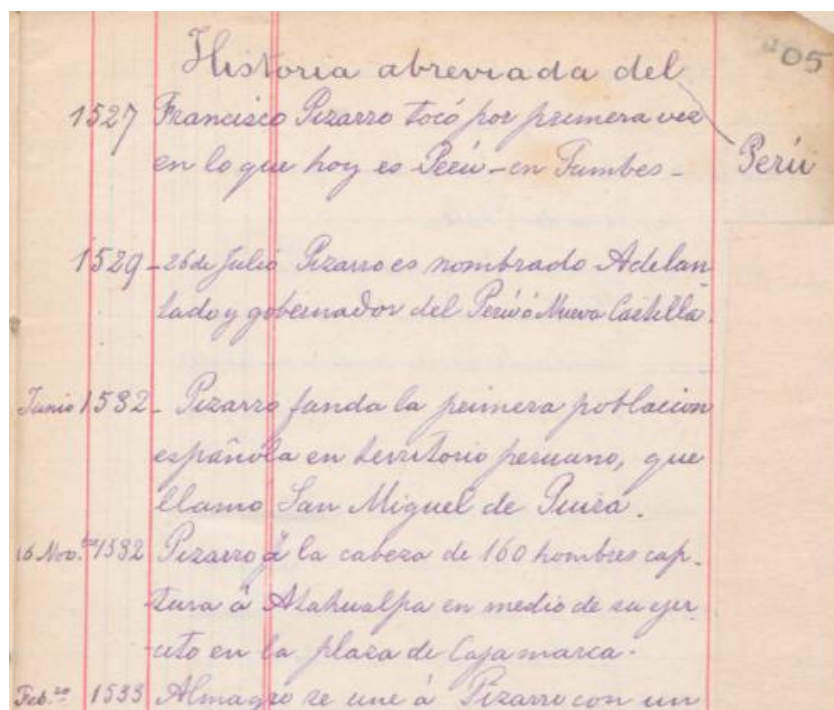
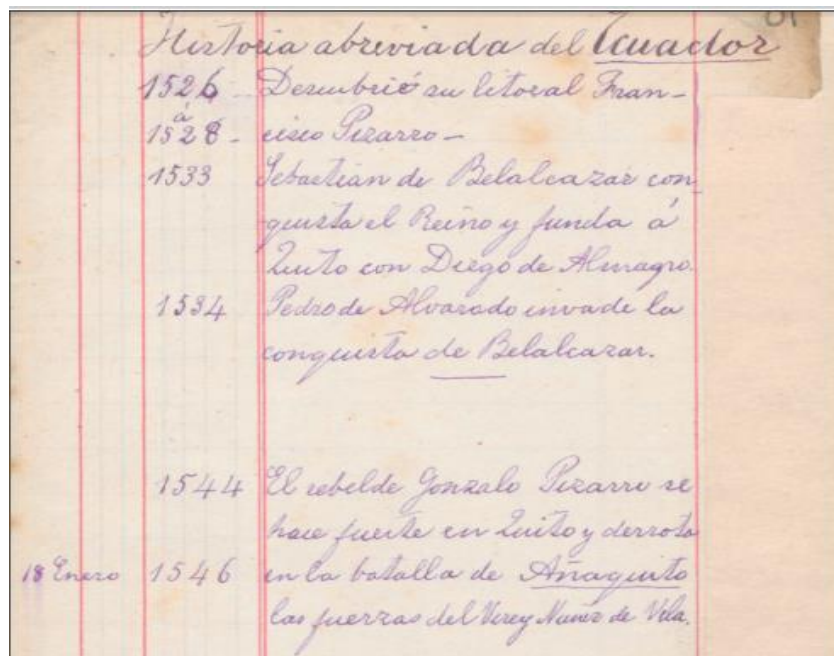
REVISTAS

REVISTA DE EUROPA, 21, 40, 71, 91, 120, 143, 166, 190, 213, 238, 263, 284.....	200
--	-----

VARIEDADES.

ALPILARES — DEDAL.....	94
AGUJAS — MEDIAS.....	118
IMAN — REVISTAS CIENTÍFICAS Y LITERARIAS.....	214
NIÑO MARAVILLOSO — ANCIANIDAD DE MUCHOS AÑOS.....	253
HOMBRES CELEBRES.....	278

ANEXO2: Manuscrito Historia Abreviada del Ecuador, Perú, Chile, Buenos Aires, Brasil (1870)



- Historia de Chile -		19
Diego de Almagro descubrió, conquistó y allanó el territorio chileno y regresó al Perú		1533 1536
Aunque el Rey había concedido a don Alonso Camargo y a don Pedro de Hoz el derecho de conquistar todos los territorios del Sur del Perú y al Norte del estrecho de Magallanes, Pizarro había concedido el mismo derecho al capitán Pedro de Valdivia.		Chile
1540 - Camargo penetró por el estrecho y después de una desastrosa expedición volvió a España. Hoz unió sus esfuerzos a los de Valdivia en el Perú para reunir sus fuerzas.		
Agosto Valdivia con buen golpe de gente y armas		

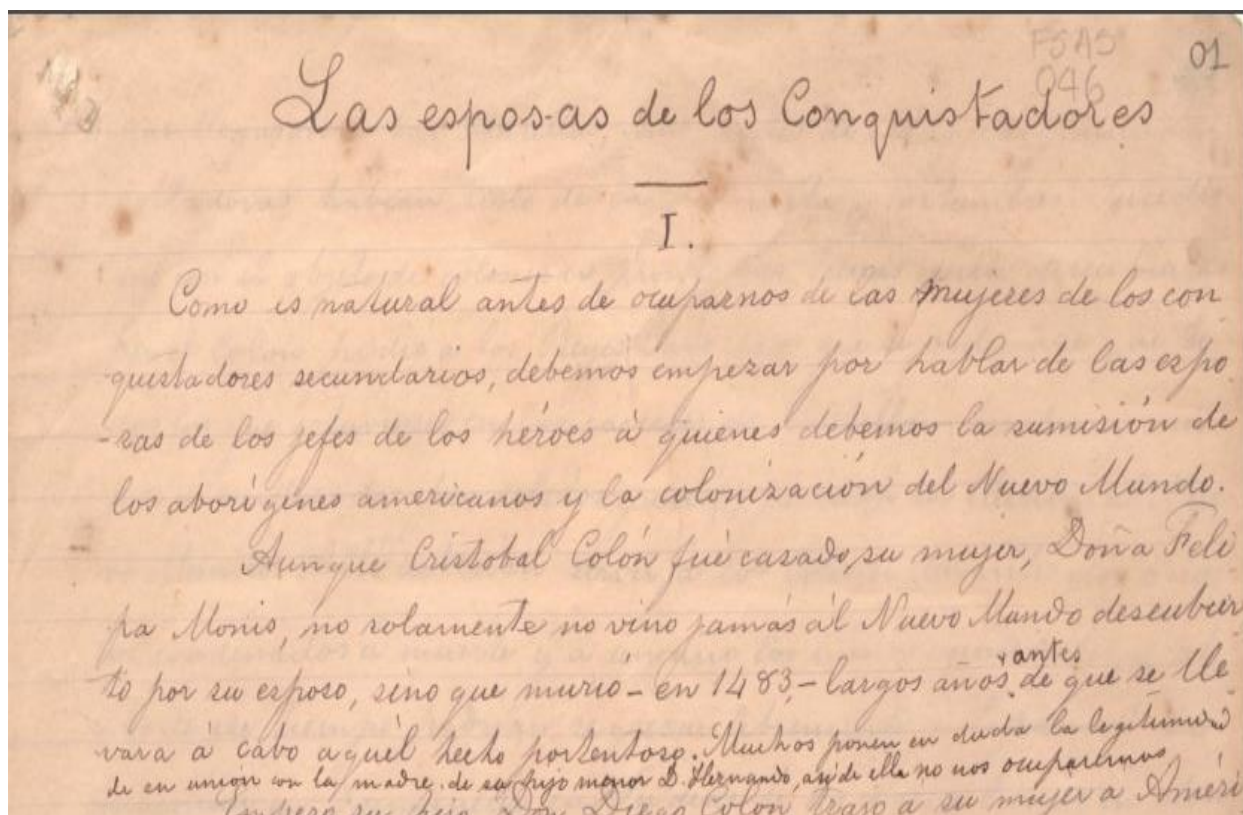
Provincias argentinas		35
1516 - Juan Díaz de Solís descubrió el río de la Plata, formado por la unión del Uruguay y Paraná - y fue muerto por los indios guaraníes que eran antropófagos.		
1520 - Hernando de Magallanes reconoció el río de la Plata y fundó en el puerto de San Julian.		
2. Nov. ¹⁴² - via a los patagones y descubrió el Estrecho de Magallanes.		Buenos Aires.
1526 - Diego Larca y Sebastian Cabot visitaron las costas argentinas y el último penetró por el río de la Plata y Paraguay y fundó una		
1530 - fortaleza llamada Sancti Spiritus -		
1534 - Pedro de Mendoza volvió a explorar el Plata con 1.000 hombres y mandó fundar una ciudad en un sitio muy ameno que llamó San		
1535		

- Brasil.

41

- 1500 - Pedro Alvarez Cabral yendo de viaje para India
 22 Abril se apartó demarcado de Africa y fue a dar a la cos-
 ta de Brasil que llamó Vera-Cruz y tomó posesion
 en nombre del rey de Portugal. En seguida los por-
 tugueses iban a aquellas costas en busca de palo de
 Brasil. Juan III^o de Portugal envió una expedicion
 colonizadora a la tierra descubierta por Cabral, a
 1531 mando de Martin Alonso de Souza. Brasil
- 30 Abril Foco en el Rio Janeiro, fundó en la isla del
- 12 Agosto Abrigo en el puerto de Lananea - mandó expe-
 dicion de reconocimientos por la costa y en
 el interior - fundó a San Vicente que prosperó rápidamente.
- 1532 - Juan III dividió el territorio descubierto en 12 Capitanias he-

ANEXO 3: Manuscrito Las esposas de los conquistadores (1880-1900)



ANEXO4: Carta Soledad Acosta a las valientes bogotanas

Soledad Acosta a las valientes Bogotanas.

¡Compatriotas! Nuestra infeliz patria, marcha con pasos precipitados acia la ruina, el sol de la esperanza se oculta bajo la sombra de la desgracia! los heroes de otros tiempos pierden la confianza, i la victoria nos deja para proteger el pabellon enemigo!
 ¡Mujeres valientes, de todas las clases de esta ciudad! Aquellos destinados por la naturaleza para protegernos, abandonan sus hogares i el valor no los anima ya: nos dejan! huyen olvidados de que quedan sus familias sin varon que las proteja!
 ¡Conciudadanas! Levantad vuestras timidas cabezas! fortaleced vuestros debiles brazos i marchemos a atacar a los Vandalos que se

mover por la patria, que vivir esclavos de los hombres nuestros! ¿que los asesinos i traidores nos seguiran gobernando? la paz de nuestras casas se acabara por ellos? no! yo ofusco llevar a la Victoria todas las que quieran marchar bajo mis ordenes!
 ¡Compañeras! Corramos a las armas! demos una leccion a los que se titulan la parte valiente del genero humano, mostrando que se podemos ser sumisas, tambien el bello sexo tiene valor i eneyia!
 Mirad! el anjel de la muerte se acerca acia los perversos, i las mujeres son las salvadoras de su patria!

Soledad Acosta.

Bogota, 10 de Junio 1854-

ANEXO 5: La Mujer ha concluido su carrera.

"LA MUJER" HA CONCLUIDO SU CARRERA.

El motivo que ha habido para ello lo encontramos en el último número, en el artículo siguiente :

Á LOS LECTORES.

Con la presente entrega de *La Mujer* concluirá el primer semestre del tercer año de la Revista. Damos las más expresivas gracias á los suscritores que nos han favorecido con su apoyo y acogido con benevolencia, y nos despedimos de ellos por algun tiempo. Pero, si Dios lo permite, no será definitivamente, pues la Revista revivirá no muy tarde bajo otra forma y nuevo sistema de redaccion.

Cuando en Setiembre de 1878 emprendimos la tarea de fundar un periódico destinado particularmente á *la mujer colombiana*, nuestra intencion era, en cuanto estuviera á nuestro alcance, procurar aconsejarla, instruirla, defender sus derechos y entretenerla. Nos proponíamos ademas recibir con gratitud las producciones que nos enviaran las ya conocidas escritoras colombianas que nos quisieran ayudar, y al mismo tiempo, que LA MUJER fuera un campo abierto á los nacientes ingenios femeninos para estimularlos en el camino de la buena y sana literatura. Figurábasenos al mismo tiempo que nuestra empresa (nueva en su género entre nosotros), seria protegida por la mayor parte de las colombianas medianamente educadas de la capital de la República y fuera de ella. Pensábamos que el Clero, á quien íbamos á ayudar en sus tareas, predicando desde nuestra humilde tribuna, religiosidad, moral y buena educacion á las mujeres, tambien nos apoyaria. Pero todo esto ha salido fallido en gran parte, y no habíamos contado con nuestro escaso merito, sin duda, para llevar la empresa á buen término. La generalidad de las mujeres no nos leen, aunque muchas se suscribieron al principio; las señoras escritoras (salvo unas pocas á quienes estamos muy agradecidas), nos miraron con indiferencia, y poquíssimas han sido las

