

OUTROS TEMAS



Educação das Mulheres na América Latina: um olhar decolonial

Adriane Santana Lima¹

¹Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil

RESUMO – Educação das Mulheres na América Latina: um olhar decolonial. Este artigo analisa a concepção de educação para as mulheres presente nas obras de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper e relaciona esta concepção com os movimentos de independência e descolonização da América Latina. Fundamenta-se na genealogia feminista decolonial e metodologicamente na história cultural e comparada. Os resultados revelam que as autoras debatem a formação educacional das mulheres em estreita relação com os movimentos políticos de descolonização do continente latino-americano. Os seus escritos constituem um pensamento fronteiriço que emerge na densa trama da decolonialidade.

Palavras-chave: **Educação de Mulheres. América Latina. Decolonialidade.**

ABSTRACT – Women's Education in Latin America: a decolonial look. This article analyzes the conception of education for women that are present in the works of Nísia Floresta and Soledad Acosta, and relates to this conception to the Latin American independence and decolonization movements. It is grounded in decolonial feminist genealogy and methodologically, in cultural and comparative history. The results show that the authors debate the educational formation of women in close relationship with the decolonization political movements of the Latin American continent. Their writings constitute a frontier thought that emerges in the dense web of decoloniality.

Keywords: **Women's Education. Latin America. Decoloniality.**

Introdução

Neste artigo comparamos a concepção de educação presente nas obras da brasileira Nísia Floresta (1810-1885) e da colombiana Soledad Acosta de Samper (1833-1913), que estão situadas no contexto do processo de independência dos seus respectivos países. Entendemos que essas mulheres escritoras¹ apresentam uma concepção de educação para as mulheres em intrínseca relação com os movimentos de descolonização da América Latina do século XIX. O artigo procura desenhando um caminho que possibilite a releitura de uma parte da história da educação latino-americana², considerando o prisma da diferença de gênero, de cultura e de etnia na construção da escrita da história, enfatizando as narrativas e concepções depreendidas a partir dos escritos de mulheres, até então, invisibilizadas pela história oficial da educação.

A demarcação do 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.

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 mo-

mento 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 social³.

Procuramos inscrever este estudo, metodológica e epistemologicamente, no campo da história cultural, como uma possibilidade de reescrita da história a partir do lugar ocupado por mulheres escritoras latino-americanas. O propósito é trazer à superfície da história *a voz* de um grupo de sujeitos, neste caso as mulheres, que em meio às adversidades e violências superaram a invisibilidade e comprovam que, diferentemente de Spivak (2010), o subalterno pode, sim, falar.

Os escritos de Floresta e Samper revelam além de seus pensamentos subjetivos e emoções individuais, também as lutas político-culturais e as estruturas de sentimentos imersas em suas respectivas realidades. É neste sentido que o processo cultural passa a ser um tecido indispensável para a realidade social em construções. Com isso afirmamos a centralidade da história cultural como um caminho promissor para viabilizar a consecução dos objetivos desse estudo contribuindo para ler e interpretar em diferentes lugares e momentos a construção de uma dada realidade social (Chartier, 1990). O estudo da história não se restringe à identificação ou compreensão de um significado fixo do passado morto e esgotado nele mesmo, nem tampouco uma forma de resgate do passado imóvel, mas é uma forma de reler e reescrever este mesmo passado, ressignificando-o pelo prisma de quem o olha, neste caso, por um prisma feminista.

Este artigo está organizado em duas partes centrais, além desta introdução e das considerações finais, nas quais apresentamos as concepções de educação de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper, no segundo momento é realizada a comparação entre o pensamento dessas duas escritoras e destacadas algumas reflexões à luz da teoria decolonial e de fronteira, dialogando com autores desse campo teórico, como Maria Lugones, Gloria Anzaldúa, Walter Mignolo, entre outros.

A Educação para Mulheres Presente nos Escritos de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper

Nísia Floresta

A autora nasceu 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 Papari⁴. 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.

Parte das obras de Nísia Floresta pode ser encontrada na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Em nosso levantamento, encontramos

15 títulos escritos por Floresta e que também foram publicados em outros idiomas (italiano, francês e inglês). Entre esses títulos destacamos (Dussel, 1847a; 1847b; 1850; 1857; 1859; 1864; 1989; 1997a; 1997b; 2008): 1. *Direito das mulheres e injustiça dos homens* (1832); 2. *Conselhos à minha filha* (1842); 3. *Fany ou o Modelo de donzelas* (1847); 4. *A lágrima de um Caeté* (1849); 5. *Dedicação de uma amiga/Romance histórico* (1850); 6. *Opúsculo humanitário* (1853); 7. *Itineraire d'un Voyage en Allemagne/Itinerário de uma Viagem à Alemanha* (1857); 8. *Scintille d'un'Anima Brasileira/Cintilações de uma Alma Brasileira* (1859); 9. *Trois Ans en Italie, Suivis d'un Voyage en Grèce /Três Anos na Itália, Seguidos de uma Viagem à Grécia* (1864); 10. *Le Brésil/O Brasil* (1871).

No ano de 1837, transfere-se para o Rio de Janeiro com a família e os dois filhos, em razão da Revolução Farroupilha, que dificulta sua permanência em Porto Alegre. Em 15 de fevereiro de 1838 funda o Colégio Augusto no Rio de Janeiro e o mantém em funcionamento durante 17 anos (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, como: 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 desassombadamente seculares preconceitos (Sharpe-Valadares, 1989, p. 12).

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. O tema da educação em Nísia Floresta aparece tanto como denúncia de um modelo, quanto 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. 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 inicia com 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. 2).

A autora chama a atenção do governo para a educação das mulheres brasileiras. 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 segundo ela não inova em nada na educação das mulheres. Defende a importância de uma educação feminina, moral, instrutiva e igual para homens e mulheres. 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 ela.

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.

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. A autora contribui, também, 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.

Soledad Acosta de Samper

Soledad Acosta de Samper nasceu em 5 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 Ordóñez (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 Ordóñez (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 a 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. Soledad produziu muitas e variadas obras, destacamos algumas delas: 1. *Aptitud de la Mujer para Ejercer Todas las Profesiones: memoria presentada en el Congreso Pedagógico hispano-Lusitano-Americano reunido* (Samper, 2011); 2. *Diario Íntimo y Otros Escritos de Soledad Acosta de Samper* (Samper, 2003); 3. *Novelas y Cuadros de la Vida Sunamericana* (Samper, 2004); 4. *La mujer ha concluido su carrera* (Samper, 1881); 5. *Una Holandesa en América* (Samper, 1888); 6. *Memorias Presentadas en Congresos Internacionales que se Reunieron en España Durante las Fiestas del IV Centenario del Descubrimiento de América* (Samper, 1893); 7. *La Mujer: revista quincenal exclusivamente redactada para señoras y señoritas* (Samper, 1879); 8. *La mujer en la Sociedad Moderna* (Samper, 1895).

A autora inicia em 1883 sua primeira publicação sobre história com a biografia do *General Joaquín París*. Esta publicação deu a Sole-

dad o prêmio de história-literária, que ocorreu em comemoração ao centenário de Bolívar. Todavia, podemos perceber que a maior parte das obras de Samper é atravessada por dois temas centrais *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 mesclados⁵ e a presença das mulheres na história da modernidade ocidental. 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.

Para Samper, 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 a garantia do direito à educação dos excluídos socialmente, como as mulheres. Mas não se tratava da educação doméstica que ensinava as mulheres a bordar, a coser e a cozinhar. Soledad defendida uma educação para a autonomia das mulheres, pautada nas mesmas diretrizes intelectuais da educação dos homens. 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 (profissão/trabalho). Ela deixa isso evidente em seus agradecimentos no fim do periódico no artigo *La Mujer ha concluido su carrera*⁶.

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)⁷.

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 que a educação não deveria masculinizar das mulheres, tornando-as *homens de saia*, como bem expressa neste excerto: “*El buen gusto y la instrucion sólida son el fondo de la educacion de las mujeres, sin que por eso se hagan masculinas y pretensiosas*” (Samper, 1895, p. 152)⁸.

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.

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 país⁹ (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 distinguiéndose 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)¹⁰.

Soledad Acosta é, portanto, 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.

A Educação para Mulheres na Perspectiva Decolonial: por Nísia Floresta e Soledad Acosta

A colonização utiliza-se de máscaras para escamotear a dominação, a exploração e a violência dos corpos. As justificativas ideológicas contidas no *mito da modernidade* (Dussel, 2008) procuram encobrir a brutal violência sobre as mulheres colonizadas. Vale ressaltar a diferença entre colonização e colonialidade, pois, para Mignolo (2007), 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 e que atravessa os tempos.

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)¹¹.

Entendemos a colonialidade, segundo Quijano (apud Lugones, 2010), 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 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-nación que excluye a las poblaciones racializadas como inferiores, del control de la autoridad colectiva (Quijano; Wallenstein, 1992 apud Lugones, 2010, p. 4)¹².

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, raça e classe, mas também as relações de gênero. É nesse sentido que utilizamos a ideia de que houve uma *colonização dos sexos* que serviu ao projeto de poder da modernidade/colonialidade.

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/inter-subjetividade e da produção do conhecimento. Lugones (2010) afirma a importância de se estudar a interseção das categorias gênero/raça/classe, que produziu 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, consequentemente, com a expressiva diferença entre as mulheres, que carregam as marcas de sua raça e classe e orientação sexual.

É neste sentido que os escritos de Nísia Floresta e de Soledad Acosta 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 com foco na mulher e nos subalternos. As concepções de educação de Nísia e Soledad engendraram críticas ao patriarcado estrutural, capazes de repositonar a mulher nas nascentes nações latino-americanas. Assim, destacamos algumas categorias centrais, como: mulheres colonizadas-mestiças, decolonialidade, fronteira e educação de mulheres. São categorias que estão em diálogo com as produções teóricas das autoras e que orientam nossa análise e a reflexão. As produções intelectuais de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper 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.

No tocante à instrução pública à época, 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 permaneceram praticamente intactas.

Os pensamentos das escritoras engendram críticas tanto à ideologia colonial quanto ao discurso independentista hegemônico, introduzindo *fissuras* nestes discursos elitistas e falocêntricos. Por outro lado, estamos conscientes de que ambas, por refletirem a estrutura de sentimentos da época, estão situadas entre *permanências e rupturas*, o que nos leva a refletir que o conceito de *fronteira* é fértil para localizar seus escritos. Entendemos o conceito de fronteira como um início, possibilidade de um novo começo, e não 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 Nisia e Soledad, 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.

As escritoras apresentam, em suas produções sobre educação das mulheres, contribuições 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. A análise educacional das duas escritoras revela, também, o pensar sobre as especificidades das *mulheres do terceiro mundo*, das *mulheres mestiças* a partir de Gloria Anzaldúa (2000) e outros teóricos decoloniais ou pós-coloniais. Isto decorre do fato de que os escritos de Nisia 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 Nisia e Soledad como também de outras mulheres localizadas ao Sul do Equador.

O feminismo pós-colonial ou decolonial proposto por Anzaldúa (2000) encontra *acolhida* nos escritos de Nísia e Soledad a partir dos seguintes aspectos: 1. Em ambas, a escrita é utilizada como um recurso de contestação da ordem opressora, logo, como um instrumento emancipador; 2. Suas biografias e seus pensamentos localizam-se numa *fronteira*, do ponto de vista territorial, político, teórico ou cultural; 3. Pensam as mulheres como sujeitos históricos, autônomos, presentes nos acontecimentos políticos e sociais; 4. Questionam a educação feminina tradicional e pugnam por uma formação educacional, profissional e cultural ampliada e crítica para as mulheres; 5. Elaboram um pensamento geo-historicamente situado, preocupado com os temas candentes de sua época e contexto, particularmente com a questão independentista; 6. Pensam as mulheres não isoladamente, mas em articulação com outros sujeitos subalternizados, como negros e indígenas, aproximando categorias como gênero, raça e classe.

Pensar a educação para as mulheres latino-americanas, colonizadas e mestiças 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 uma educação e 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. Por isso, destacamos a importância do pensamento da feminista *chicana* Gloria Anzaldúa (2000), que contribui significativamente com suas concepções sobre fronteira, mestiçagem e hibridismo. Os escritos de Nísia Floresta e Soledad Acosta são, portanto, exemplos de um pensamento mestiço, como define Anzaldúa (2000), temporalmente situado nas correlações culturais, políticas, sociais e educacionais em que estavam historicamente inseridas.

Considerações Finais

A brasileira Nísia Floresta e a colombiana Soledad Acosta de Samper devem ser vistas como precursoras do debate latino-americano sobre o direito das mulheres à educação. As produções de ambas contribuem para a consolidação da independência dos seus respectivos países: 1. Pela crítica ao patriarcado como sobrevivência do colonialismo; 2. Pelo anúncio de uma educação emancipatória como recurso descolonizador; 3. 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.

O pensamento dessas 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.

Dessa forma, o pensamento das escritoras Nísia e Soledad apresentam significativas representações na história do processo de descolonização da América Latina, representando 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.

Recebido em 23 de maio de 2018

Aprovado em 8 de março de 2019

Notas

- 1 Neste artigo utilizo o 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. Em vez de darmos exclusividade para os escritos – a literatura como produto cultural –, queremos enfatizar as agentes, as mulheres, como protagonistas desta escrita.
- 2 As autoras que estão sendo analisadas neste trabalho 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.
- 3 Remetemos o leitor para a obra *Las mujeres en los procesos de independencia de América Latina*, organizada 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.
- 4 Papari é uma cidade do Rio Grande do Norte, hoje conhecida como Nísia Floresta, em homenagem a sua ilustre filha.
- 5 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.
- 6 Todas as citações em língua estrangeira foram traduzidas em notas de fim pela autora deste artigo.
- 7 “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 1978, 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 da autora).

- 8 “O bom gosto e a instrução sólida são o fundo da educação das mulheres, sem que por isso se tornem masculinas e pretensiosas”.
- 9 “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”.
- 10 “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”.
- 11 “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”.
- 12 “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”.

Referências

- ANZALDÚA, Glória. Falando em Línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**, Florianópolis: UFSC, 2000.
- ARAÚJO, Sonia Maria da Silva. **Um Estudo Comparado do Pensamento Educacional na América Latina: Brasil e Venezuela (1819-1928)**. Belém: UFPA, 2011.
- BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2005
- CASTRO, Luciana Martins. A Contribuição de Nísia Floresta para a Educação Feminina: pioneirismo no Rio de Janeiro oitocentista. **Outros Tempos**, São Luis do Maranhão, v. 7, n. 10, p. 237-256, 2010.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: BertrandBrasil, 1990.
- DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta**. Recife: Massangana, 2010.
- DUSSEL, Enrique. **Fany ou o Modelo de Donzelas**. Rio de Janeiro: Colégio Augusta, 1847a.
- DUSSEL, Enrique. **Daciz ou a Jovem Completa**. Historieta oferecida as suas educandas. Rio de Janeiro: Typographia F. de Paula Brito, 1847b.
- DUSSEL, Enrique. **Dedicação de Uma Amiga** (Romance histórico). Niterói: Typographia Fluminense de Lopes & Cia., 1850.
- DUSSEL, Enrique. **Itineraire d'un Voyage en Allemagne/Itinerário de uma Viagem à Alemanha**. Paris: Firmin Diderot Frères et Cie, 1857.
- DUSSEL, Enrique. **Scintille d'un'Anima Brasileira/Cintilações de uma Alma Brasileira**. Firenze: Tipografia Barbera, Bianchi & C, 1859.
- DUSSEL, Enrique. **Trois Ans en Italie, Suivis d'un Voyage en Grèce /Três Anos na Itália, Seguidos de uma Viagem à Grécia**. Paris: Libraire E. Dentu, 1864.
- DUSSEL, Enrique. **Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens**. São Paulo: Cortez, 1989.
- DUSSEL, Enrique. O Brasil. In: FLORESTA, Nísia. **Cintilações de Uma Alma Brasileira**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1997a.
- DUSSEL, Enrique. Alágrima de um Caeté. In. DUARTE, Constância Lima. **Introdução e Nota**. Natal-RN: Fundação José Augusto, 1997b.
- DUSSEL, Enrique. 1492 **El Encubrimiento del Outro: hacia el origen del “mito de la modernidad”**. La Paz-Bolívia- Biblioteca Indígena (pensamiento crítico), 2008.
- FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GUARDIA, Sara Beatriz (Org.). **Las Mujeres en los Procesos de Independencia de América Latina**. Lima: CEMHAL, 2014.
- LUGONES, María. Toward a Decolonial Feminism. **Hypatia**, Eugene, v. 25, n. 4, 2010, p.742-759.

MIGNOLO, Walter. El Pensamiento Decolonial: desprendimiento y apertura, un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

ORDÓÑEZ, Montserrat. **Prólogo Género, Escritura y Siglo XIX en Colombia: releendo a Soledad Acosta de Samper**. In: SAMPER, Soledad Acosta de. *Novelas y Cuadros de la Vida Suramericana*. Bogotá: Uniandes, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. **Colonialidad del Saber: euocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: Clacso/Unesco, 2000. P. 201-214.

SAMPER, Soledad Acosta de. La Mujer. **Revista Quincenal Exclusivamente Redactada Para Señoras Y Señoritas**, Bogotá, 1878.

SAMPER, Soledad Acosta de. La Mujer Há Concluído Su Carrera. **Revista Quincenal Exclusivamente Redactada Para Señoras Y Señoritas**, Bogotá, 1891.

SAMPER, Soledad Acosta de. **Memorias Presentadas en Congresos Internacionales que se Reunieron en España Durante las Fiestas del IV Centenario del Descubrimiento de América en 1892**. Chartres: Durand. 1892.

SAMPER, Soledad Acosta de. **La Mujer en la Sociedad Moderna**. París: Casa Editorial Garnier Hermanos, 1895.

SAMPER, Soledad Acosta de. Aptitud de la Mujer para Ejercer Todas las Profesiones. **Estudios Sociales**, Bogotá, n. 38, p. 169-175, 2011.

SAMPER, Soledad Acosta. **Novelas y Cuadros de la Vida Sunamericana**. Vila-Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana: Uniandes, 2004.

SAMPER, Soledad Acosta. **Una Holandesa en América**. Curazao: Imprenta de la Librería de A. Bethencourt E Hijos, 2006.

SAMPER, Soledad Acosta. **Diario Íntimo y Otros Escritos de Soledad Acosta de Samper**. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá; Instituto Distrital de Cultura y Turismo, 2003.

SPIVAK, Gayatri Chakrovorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SERPE-VALADARES, Peggy. Introdução. In: FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo: Cortez, 1989.

Adriana Santana Lima é doutora em Educação (Educação, Cultura e Sociedade) pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com doutorado sanduíche na Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia). Atualmente é professora na UFPA.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4102-9104>

E-mail: adrianelima29@yahoo.com.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.